



UNICENTRO

PARANÁ

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VANIZE BEE BOLDRINI

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: MAIS TEMPO DE QUÊ?

GUARAPUAVA

2015

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO - OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

VANIZE BEE BOLDRINI

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: mais tempo de quê?

GUARAPUAVA
2015

VANIZE BEE BOLDRINI

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: mais tempo de quê?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marlene Lucia Siebert Sapelli

GUARAPUAVA
2015

VANIZE BEE BOLDRINI

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: mais tempo de quê?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Banca Examinadora em 12/03/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marlene Lucia Siebert Sapelli – (Orientadora)
UNICENTRO

Prof.^a Dr.^a Gisele Masson
UEPG

Prof.^a Dr.^a Marisa Schneckenberg
UNICENTRO

Catálogo da Publicação na Fonte
Bibliotecária responsável: Maria Rosa Moraes Maximiano CRB-9/1627

Boldrini, Vanize Bee

379.81 Programa Mais Educação: mais tempo de quê? / Vanize Bee Boldrini.
B687 - Guarapuava, PR: Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná,
2015.
xiii, 125 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlene Lúcia Siebert Sapelli
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do
Centro-Oeste do Paraná.

Bibliografia: f. 116-121.

1. Educação. 2. Educação integral – Brasil. 3. Educação e Estado –
Brasil. 4. Escolas Públicas – Brasil. I. Marlene Lúcia Siebert Sapelli. II.
Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 23. ed.

DEDICATÓRIA

Ao meu pai Seu João (*in memorian*), por considerar o conhecimento o bem maior que alguém pode ter, e por ter sempre desejado e feito todo o esforço para que seus filhos estudassem.

À minha mãe Dona Lídia, que me ensinou a ser professora e por ter rezado infinitamente para que fôssemos felizes. Infelizmente ela faleceu antes que eu terminasse a dissertação.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas de mestrado, principalmente a Veninha Bortoluzzi, Vitor de Moraes e Izabel Palhano pelas tantas viagens juntos, e a Jaqueline Puquevis de Souza pelo companheirismo.

Aos professores Adair Angelo Dalarosa, Alessandro de Melo, Carlos Herold Jr, Angela Maria Hidalgo, Cibele Krause-Lemke e Emerson Luís Velozo.

À Coordenadora do Mestrado Professora Carla Luciane Blum Vestena e aos funcionários Elisângela e Reginaldo.

Ao diretor, professores e funcionários do Colégio Estadual Vila Industrial que colaboraram com esta pesquisa.

À diretora que implantou o Programa Mais Educação no Colégio Estadual Vila Industrial, professora Joseane Santos.

À minha amiga da vida inteira, Sibeles Garçoa Raulik, ao seu esposo Osni, e suas filhas Amanda e Carina pelo carinho e cuidado que tiveram comigo.

À minha irmã Eliane Bee Boldrini, e à minha cunhada Maria do Rosário Porto.

À minha família pelo apoio.

À Salete de Paula que, para que eu pudesse estudar, cuidou com tanto zelo e carinho meu filho.

À minha orientadora, Marlene Lucia Siebert Sapelli, sem a qual certamente eu teria tropeçado e talvez nem chegasse até aqui.

Ao meu marido, Mariano, pela paciência, pelo incentivo, pelo amor e por sua valorosa contribuição como intelectual.

Ao pequeno Benicio pela bondade diante da minha ausência.

LISTA DE SIGLAS

AICE - Associação das Cidades Educadoras
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
APMFs - Associações de Pais, Mestres e Funcionários
CANTUQUIRIGUAÇU – Associação dos Municípios Cantuquiriguaçu
CEUs - Centros Educacionais Unificados
CIACs - Centros Integrados de Assistência à Criança
CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública
CNBB - Confederação dos Bispos do Brasil
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED - Conselho Nacional de Secretários Educação
CONDETEC – Conselho de Desenvolvimento Territorial da Cantuquiriguaçu
BOC - Bloco Operário – Camponês
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN - Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério de Educação e Cultura
ONGs – Organizações Não Governamentais
OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP - Programa Político Pedagógico
PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

TICs - Tecnologias de Informática e Comunicações

TPE – Todos Pela Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura

UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNICEF - Fundos das Nações Unidas para a Infância

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

LISTA DE TABELA

TABELA 1 Atividades a serem desenvolvidas no Programa Mais Educação 45

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Oficina de capoeira.....	66
Imagem 2	Jogos matemáticos.....	67
Imagem 3	Horta escolar.....	68
Imagem 4	Projeto de leitura.....	69
Imagem 5	Almoço.....	72
Imagem 6	Jogos matemáticos.....	73
Imagem 7	No intervalo do almoço havia revezamento dos funcionários para atendimento dos estudantes, até que iniciassem as atividades do Programa porque não havia funcionário específico para tal atividade.....	74

BOLDRINI, Vanize Bee. *Programa mais educação: mais tempo de quê?* 2015. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar criticamente a proposta do Programa Mais Educação, explicitando seus fundamentos, bem como compreender as características e as contradições no seu processo de implementação no Colégio Estadual Vila Industrial, na cidade de Laranjeiras do Sul, no período de outubro de 2011 a outubro de 2012. A partir disso buscamos referências que explicitem os elementos necessários para a constituição da forma e do conteúdo escolar na perspectiva da classe trabalhadora enquanto classe para si. As investigações foram feitas a partir dos pressupostos do materialismo histórico dialético. A metodologia utilizada compreendeu uma pesquisa bibliográfica e documental, a realização de entrevistas semi-estruturadas com o diretor, dois professores, um pedagogo e um funcionário do colégio, e um depoimento da gestão anterior que implantou o Programa Mais Educação no Colégio. No primeiro capítulo apresentamos como, a partir da Proclamação da República, cresceu a preocupação com a instituição da escola da classe trabalhadora, inclusive com a ampliação do tempo de instrução, sabendo que essa escola consistia num espaço de contradição visto que havia a disputa por diferentes projetos de sociedade. No segundo capítulo apresentamos o Programa Mais Educação e como ele foi estruturado no Colégio Estadual Vila Industrial em Laranjeiras do Sul – Paraná, a análise das dificuldades enfrentadas, bem como um histórico das experiências de educação em tempo integral a partir de 1950 até a criação do programa Mais Educação, em 2007. A partir das análises feitas nos capítulos anteriores, buscamos explicitar as mudanças necessárias no conteúdo e na forma escolar para que se torne instrumento de formação humana omnilateral.

Palavras-chave: políticas públicas; Programa Mais Educação; classe trabalhadora; educação integral; escola em tempo integral.

BOLDRINI, Vanize Bee. The More Education Program: More time of what? 2015. 125 p. (Masters Dissertation in Education) - Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2015.

ABSTRACT

The purpose of this work is aim to critically analyse the proposal of the More Education Program, explaining the reasons and understand the characteristics and contradictions of the implementation process in the Colégio Estadual Vila Industrial in the city of Laranjeiras do Sul, from October 2011 to October 2012. In this period of time, we seek references to spell out the elements necessary to constitute the form and content of the school from the perspective of the working class as a class for itself. The methodological approach was made based on the fundamentals of the historical materialism. The methodology used comprised a bibliographical and documentary research, the implementation of semi-structured interviews with the principal of the school, two teachers, a pedagogue, a school employee and a statement of the previous administration which implemented the More Education Program at the School. In the first chapter we present how was the concern with the working class school growing from the Proclamation of the Republic, in 1889, including the expansion of instructional time, considering that this school was a field of contradictions since there were different projects of society in competition. In the second chapter we present the More Education Program and how it was structured in Colegio Estadual Vila Industrial in Laranjeiras do Sul - Paraná, an analysis of the difficulties, as well as a brief history of education experiences since 1950 until the creation of More Education Program in 2007. From the analysis in the previous chapters, we tried to propose indications of the necessary changes in the content and school system to become instrument omnilateral human development.

Keywords: public policies; More Education Program; working class; integral education; full time school

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	1
1	A INSTITUIÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL A PARTIR DA REPÚBLICA E A PROPOSTA DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DE ANÍSIO TEIXEIRA.....	5
1.1	A ESCOLA PÚBLICA NO INÍCIO DA REPÚBLICA.....	6
1.2	O MOVIMENTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	16
1.3	A EXPERIÊNCIA DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NO CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO.....	22
2	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CONTEXTO, CARACTERÍSTICAS, SEUS ANTECEDENTES E A EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESTADUAL VILA INDUSTRIAL.....	28
2.1	EXPERIÊNCIAS DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR ENTRE OS ANOS 1980 E 1990.....	28
2.2	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DO MEC.....	38
2.3	A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO COLÉGIO ESTADUAL VILA INDUSTRIAL.....	62
2.3.1	Atividades propostas para o Programa Mais Educação no Colégio Estadual Vila Industrial.....	66
2.3.2	A organização do PME no Colégio Estadual Vila Industrial.....	69
2.3.3	A infraestrutura do Programa Mais Educação no Colégio Estadual Vila Industrial.....	70
2.3.4	Pessoal envolvido no projeto.....	74
2.3.5	Os conhecimentos da comunidade e a concepção de educação integral dos profissionais envolvidos no Programa Mais Educação no Colégio Estadual Vila Industrial.....	75
3	ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUA CONTRAPOSIÇÃO.....	79
3.1	PERSPECTIVAS PÓS-MODERNAS PRESENTES NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	85

3.2	OS ESPAÇOS PROPOSTOS PELO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	97
3.3	O PAPEL DO PROFESSOR NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO...	105
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICES.....	122
	APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O DIRETOR DO COLÉGIO.....	123
	APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PEDAGOGO E PARA OS PROFESSORES DO COLÉGIO.....	124
	APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O AGENTE DE SERVIÇOS GERAIS DO COLÉGIO.....	125

INTRODUÇÃO

A escola pública no Brasil foi constituída na perspectiva de uma sociedade organizada em classes, a qual expressa desigualdade social em vários aspectos, o que se explicita também na organização da educação escolar. Desde sua organização inicial, carrega a marca distinta da classe a que se destina e, assim a escola pública, à medida que foi democratizando seu acesso, ao mesmo tempo foi criando mecanismos de facilitação (merenda escolar, diminuição da exigência da média de aprovação, aprovações por conselho e outros) para a permanência daqueles que historicamente foram excluídos do processo educativo, reproduzindo um tipo de educação chamado por Kuenzer e relatado por Saviani (2008) de “inclusão excludente”. Saviani (2008) explica que Kuenzer, ao analisar a formação técnica dos estudantes nos diversos níveis, conclui que esta formação não garante os padrões mínimos de qualidade exigida para o ingresso no mercado de trabalho. Já no âmbito do Ensino Fundamental há uma melhora nas estatísticas educacionais porque aproxima os números aos padrões estabelecidos para atingir a meta de universalização do ensino. Porém, como não está garantida a aprendizagem, embora as crianças e jovens estejam na escola no tempo necessário correspondente a sua idade (passando por processos de adequação idade/série como aceleração de aprendizagem e desenvolvimento, correção de fluxo, etc.), isso não garante a efetiva aprendizagem, consumando, assim, a referida inclusão excludente.

Fazendo um contraponto ao perigo das facilitações encontramos o intelectual marxista italiano Antonio Gramsci (2011), que já advertia que a democratização do acesso à escola tende a um afrouxamento da disciplina de estudos e a provocar facilidades. Nas suas palavras:

Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades (GRAMSCI, 2011, p.52).

Defendemos que a escola pública destinada fundamentalmente à classe trabalhadora, ao democratizar seu acesso, não pode negar o saber científico assim como não pode tender a facilitar ou criar mecanismos que a torne mais atraente e sedutora, inclusive para que não haja um processo de evasão devido às dificuldades apontadas por Gramsci (2011). É preciso, antes, o convencimento de que as dificuldades são parte do processo educativo e aí recorreremos mais uma vez a este pensador, quando alerta que é preciso convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, o qual exige contenção física e concentração e, os pais mais simples, cujos filhos têm dificuldade em aprender pensam parecer haver um “truque” que torna mais fácil para os outros o que a seus filhos “custa lágrimas de sangue”; assim é “preciso resistir à tendência a facilitar o que não pode sê-lo sob pena de ser desnaturado” (GRAMSCI, 2011, p.52). Nessa perspectiva, nos propomos analisar os documentos do Programa Mais Educação que orientam a implementação de atividades que têm, entre outros objetivos, o intuito de diminuir as desigualdades educacionais por meio da ampliação da jornada escolar em escolas nas quais o rendimento dos estudantes é insuficiente, tendo como base os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 que, em seu Art. 1º, traz como objetivo:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, jovens e adolescentes por meio de articulação de projetos e programas do governo federal, tendo as atividades desenvolvidas na escola e em outros espaços socioculturais, por meio de ações socioeducativas, com atividades de contraturno, no campo de educação, arte, cultura, esporte, lazer, *para melhoria do desempenho escolar*, das relações entre professores e alunos e professores e suas comunidades (grifo nosso).

O colégio, objeto desta pesquisa, funciona em dualidade administrativa, ou seja, uma escola municipal e uma estadual dividem o mesmo espaço. O projeto analisado foi desenvolvido com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

A problemática da pesquisa refere-se à análise dos fundamentos teórico-metodológicos presentes nos documentos que orientam a implementação do

Programa Mais Educação e se expressa nas seguintes questões: como foi implementado o Programa Mais Educação no Colégio Estadual Vila Industrial? A infraestrutura era adequada para a execução do Programa? A prática do Programa contribuiu para superar as desigualdades educacionais dos estudantes que dele participaram? A proposta implementada contribuiu para o processo de educação integral? A apropriação do conhecimento científico é central na proposta implementada? Quais conhecimentos são valorizados no processo? Qual o papel da escola e do Estado na efetivação do Programa Mais Educação? Se a proposta não atende às necessidades da classe trabalhadora, que escola queremos? Como construir táticas pedagógicas sem perder de vista o projeto estratégico de sociedade?

Para realizar a pesquisa utilizamos os seguintes encaminhamentos metodológicos:

1.Realização de pesquisa bibliográfica, principalmente, a partir da análise dos seguintes autores: Azevedo (2010) Duarte (2003), Gadotti (2009), Gramsci (1982, 2011) Harvey (1992), Klein (1996), Mézsáros (1981, 2008), Machado (2002), Ponce (2005), Romanelli (1997), Saviani (2013) e Xavier (1994),

2.Análise documental: Texto Referência para a Educação Integral (2009), Passo a Passo (2011) Cadernos da Série Mais Educação, Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral (2009), Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada Ampliada (2011), Gestão Intersetorial no Território (2009), Territórios Educativos para a Educação Integral s/d e Portaria Interministerial nº 17/2007.

3.Realização de pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas com o diretor do Colégio, com uma pedagoga, dois professores e um funcionário, os quais participaram da implementação da proposta em 2011, e um relato da gestão que implantou o Programa Mais Educação;

O objetivo dessa pesquisa é, portanto, contextualizar as origens da educação em tempo integral na trajetória da educação pública brasileira e analisar criticamente a proposta do Programa Mais Educação, explicitando seus fundamentos, bem como compreender as características e as contradições no

seu processo de implementação no Colégio Estadual Vila Industrial, na cidade de Laranjeiras do Sul, no período de outubro de 2011 a outubro de 2012 e, a partir disso buscar referências que demonstrem os elementos necessários para a constituição da forma e do conteúdo escolar na perspectiva da classe trabalhadora enquanto classe para si.

O texto encontra-se estruturado em três capítulos. No primeiro apresentamos como, a partir da proclamação da República, cresceu a preocupação com a instituição da escola da classe trabalhadora, inclusive com a ampliação do tempo de instrução nessa escola, a qual era, inclusive, espaço de contradição visto que havia disputa por diferentes projetos de sociedade.

No segundo capítulo discorremos sobre o Programa Mais Educação e como ele foi estruturado no Colégio Estadual Vila Industrial, em Laranjeiras do Sul – Paraná; sobre esse processo, investigamos e pontuamos as dificuldades enfrentadas.

A partir das análises feitas nos capítulos anteriores, no terceiro capítulo, buscamos explicitar as mudanças necessárias no conteúdo e na forma escolar para que se torne instrumento de formação humana omnilateral.

Essa pesquisa, dentre outras razões, expressa minha preocupação com a educação pública, uma vez que tenho atuado como professora de História nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio por mais de 20 anos; destaco ainda que lecionei no Colégio Estadual Vila Industrial no período de implantação do Programa Mais Educação o que me motivou a compreender em que medida a ampliação da jornada escolar contribui para diminuir as desigualdades educacionais nas escolas onde estudam os filhos da classe trabalhadora, sobretudo aqueles em situação de risco e vulnerabilidade social.

1 A INSTITUIÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL A PARTIR DA REPÚBLICA E A PROPOSTA DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DE ANÍSIO TEIXEIRA

É sabido que mesmo a escola sendo implantada no Brasil com os jesuítas, a função social que realizava para cada classe era diferente. Com as transformações sociais que ocorreram a partir da abolição da escravidão, o processo migratório e o início da industrialização exigiram a ampliação do acesso ao conhecimento. A escolarização das crianças, que por muito tempo foi tarefa de iniciativas comunitárias e de seus preceptores, passou a ser defendida e reivindicada, sobretudo após a proclamação da República, como responsabilidade do Estado.

Os primeiros anos da república brasileira, proclamada em 15 de novembro de 1889, sem que fosse disparado um só tiro, foram marcados por escândalos financeiros, clientelismo, regime oligárquico, coronelismo, desvio de verbas e repressão aos movimentos populares. Enfim, a república foi proclamada sem a participação popular, ficando o poder a cargo das oligarquias que governaram segundo seus interesses utilizando, inclusive, de fraude eleitoral, crimes políticos, impunidade e estado de sítio para garantir os interesses das velhas oligarquias (BUENO, 2010). Dessa maneira, a Proclamação da República, num determinado sentido, pouco alterou a estrutura da ordem social e econômica no país, ou seja, as velhas oligarquias agrárias que detinham o poder econômico e o mando político permaneceram imunes às mudanças que a Proclamação da República traria.

Para Xavier (1994), durante a chamada República Velha (1889-1930), o Brasil se inseriu no capitalismo europeu como exportador de matéria-prima e importador de produtos manufaturados e, nesse contexto econômico, a educação escolar não era uma necessidade, mas um acessório para as elites.

Embora a constituição de 1891, tenha eliminado o critério de renda, os analfabetos não tinham direito a voto e assim o poder público não se preocupava com a ampliação da oferta de educação escolar. Até então, o analfabetismo era comum mesmo entre os grandes proprietários, mas com a discriminação dos

analfabetos nas eleições, a instrução passou a ser um elemento de identificação das classes dominantes (XAVIER, 1994).

Xavier (1994) afirma que havia uma disputa pelo controle ideológico entre as próprias oligarquias já que a escolarização era um privilégio das elites. Somente à medida que o ciclo do café entrou em decadência e iniciou-se o processo de industrialização no país, ocorreu também uma demanda pela ampliação da oferta de educação escolar, uma vez que para trabalhar nas fábricas era necessário um mínimo de instrução e disciplina. Enquanto os grupos mais progressistas ansiavam pela modernização do ensino da elite, os grupos conservadores queriam manter seus privilégios. Já as camadas médias ansiavam pela democratização política e educacional, e esta era também a luta dos trabalhadores urbanos que, sob a influência dos imigrantes europeus, lutavam pela escola única, universal e gratuita.

Xavier (1994) chama a atenção para as funções do sistema escolar em diferentes momentos conforme a demanda da atividade econômica vigente. Enquanto a base da economia fosse ainda a exportação de produtos agrícolas, a necessidade educacional era para a formação das camadas superiores que se dedicavam às atividades burocráticas e dos profissionais liberais, para essas atividades era justificado e defendido o padrão humanista e elitista.

1.1 A ESCOLA PÚBLICA NO INÍCIO DA REPÚBLICA

As preocupações pela educação do povo, explicitadas após a Proclamação da República, já eram bem presentes nos pareceres de Rui Barbosa, de 1881 a 1883, e na legislação do período próximo a esse fato.

Para Machado (2002), mesmo antes de a escravidão ser abolida, em 1888, havia a pressão, por parte da Europa, às antigas colônias para aderirem à civilização e ao progresso. Isso significava não mais utilizar o trabalho escravo e realizar a imigração. Era preciso educar o escravo em via de libertação e criar o gosto pelo trabalho. Pensava-se na instituição da escola pública e no ensino agrícola. Conforme Saviani (2013), ainda no período imperial, as questões giravam em torno da passagem do trabalho escravo para o trabalho livre sem

prejuízo dos senhores de escravos. O pano de fundo comum das discussões eram, portanto:

[...] o problema da substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre, atribuindo-se à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país (SAVIANI, 2013, p. 159).

A necessidade de instrução pública ampliou-se com muito debate no final do século XVIII e durante todo o século XIX, por parte das classes mais esclarecidas ou endinheiradas sobre a conveniência de fornecer educação para todos, e pelo temor entre as populações pobres de que seus filhos deixassem de querer seguir fazendo o que os pais faziam, quer fossem trabalhos manuais, quer trabalhos agrícolas, caso se tornassem mais instruídos, ou seja, tanto por parte dos ricos como dos pobres havia o temor a respeito das mudanças que a instrução poderia provocar nas pessoas. Dessa maneira, aceitava-se o argumento de que era necessário manter certa dose de ignorância e rudeza. Porém, com a evidência da luta de classes fica claro às classes dominantes que o papel da escola era o de transmitir princípios conservadores da sociedade. Assim, no século XIX, as disputas giravam em torno do conteúdo e do método de ensino, onde sua oferta deveria ser gratuita, laica e obrigatória (MACHADO, 2002).

As discussões em torno da importância da difusão da escola pública no século XIX influenciaram Rui Barbosa na proposição de um sistema nacional de ensino do Jardim de Infância à Universidade, o que justificava a necessidade de um projeto de modernização nacional com base na difusão de um sistema nacional de ensino, fundamentado na experiência de países em que a educação havia sido a alavanca para o desenvolvimento. Os pareceres do mesmo como Senador deixavam claro que para ele a educação era um meio para alcançar a modernização do país (MACHADO, 2002).

O discurso de que a educação é a alavanca para o desenvolvimento do país é ainda hoje uma expressão recorrente tanto entre a classe política, nos momentos eleitorais, como entre qualquer pessoa leiga, quer seja de grandes empresários ou pequenos comerciantes ou mesmo entre a própria categoria de

trabalhadores da educação. O que aparece é a falta de clareza no debate sobre que tipo de educação alavanca que tipo de desenvolvimento. De que desenvolvimento estamos falando? Para quem é a educação que alavanca o desenvolvimento? Existe luta de classes nesse debate? Para que classe a escola pública se coloca a serviço? Que projeto político ela tem? Que conteúdos estão em disputa? Estas questões que foram tão claras no século XIX, com o acirramento da luta de classes, foram secundarizadas no debate do século XXI.

Como bem defendeu Rui Barbosa nos pareceres, assim como hoje, a oferta da educação pública de qualidade não pode acontecer em qualquer espaço, menos ainda com trabalho voluntário, por isso, para ele, como afirma Machado (2002), em seus pareceres sobre o ensino secundário e superior é fundamental o papel do Estado, pois é preciso o dispêndio de grandes verbas para a reforma do ensino. Vemos, ainda hoje, o Brasil investindo muito pouco em educação. Para ele, o ensino deveria ser obrigatório e o Estado construir escolas suficientes para atender toda a população. A obrigatoriedade deveria ser pelo fato de a maioria da população ser analfabeta e não perceber os benefícios da instrução, portanto gratuidade e obrigatoriedade estavam relacionadas.

Rui Barbosa defendia que a escola deveria preparar para a vida, para isso era preciso um ensino diferente do que havia até então. Era preciso privilegiar, sobretudo, o ensino de ciências e que, associado ao ensino de conteúdos tradicionais era preciso desenvolver o gosto pelo estudo e sua aplicação, portanto o método teria que ser na experimentação e observação, por isso a escolha do método intuitivo. A escola deveria estar voltada para a vida, carregada de conteúdos científicos, formando o trabalhador e o cidadão (MACHADO, 2002).

O ensino das ciências se justificava e era necessário no século XIX em função do desenvolvimento do processo produtivo provocado pela revolução tecnológica. Graças às ciências era possível a aceleração do processo produtivo, e, para isso, era fundamental o papel do Estado na difusão do conteúdo científico. Assim, Rui Barbosa criticava o ensino retórico e livresco, pois a modernização dependia do método experimental, o conhecimento teria que ter aplicabilidade, ou seja, tinha que ser útil para o desenvolvimento do processo produtivo capitalista (MACHADO, 2002).

É importante ressaltar a questão do conhecimento “desinteressado”, considerado, por Rui Barbosa como retórico e livresco, pois pouco útil ao desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo. A demanda do sistema era que a escola fosse funcional, assim, restava à classe trabalhadora um conhecimento útil, aplicável, que contribuísse para o “progresso do país”, considerando que durante quase todo o século XX, progresso era sinônimo de desenvolvimento industrial. Cabia à escola preocupar-se, sobretudo com o ensino das ciências, porque este era o conhecimento que contribuiria para o desenvolvimento das técnicas que alavancariam o progresso brasileiro.

Ainda hoje é bastante comum a preocupação de estudantes a respeito da aplicabilidade do conhecimento e o que não é aplicável imediatamente na sociedade tecnológica, na qual tudo rapidamente torna-se obsoleto, não é considerado importante. Dessa maneira, a escola, ao se colocar a serviço dos interesses do desenvolvimento do capitalismo, negligencia a formação de matriz humanista, na perspectiva da omnilateralidade, considerada retórica, livresca e pouco útil.

Além da modernização econômica do país, a educação proposta por Rui Barbosa estava ligada à cidadania. Ao envolver-se com a reforma Eleitoral de 1881, colocava a alfabetização como condição para tornar-se eleitor. A escola significava, também, a manutenção da ordem necessária à sociedade burguesa. Para impedir o avanço das ideias subversivas socialistas, a escola cumpriria o papel de apregoar o avanço dos ideais democráticos da sociedade burguesa preparando o cidadão para uma sociedade fraterna e solidária, na qual o homem egoísta cuida de seus interesses (MACHADO, 2002).

Com o processo de industrialização, houve um aumento de demanda social por escolas, uma vez que o trabalhador da fábrica carecia de um mínimo de instrução. Nas primeiras décadas do século XX, pela primeira vez desde o advento da República, o quadro político e econômico vigente no país começou a ser questionado. Um dos movimentos de contestação à velha ordem oligárquica foi o movimento tenentista que era formado por jovens tenentes do exército, oriundos em sua maioria das camadas médias da sociedade e, portanto, excluída

dos processos eleitorais¹; esse movimento refletia a luta por inclusão das classes médias excluídas no processo eleitoral, almejava mudanças e eleições mais transparentes, pois a chamada República Velha (1889-1930) foi marcada por eleições fraudulentas. Por outro lado, houve ondas de greves e reivindicações, entre elas a demanda pela ampliação do sistema escolar pelas classes trabalhadoras, as quais em sua maioria eram formadas por imigrantes europeus. Os anos de 1920 foram marcados por uma série de eventos, desde o tenentismo à Semana de Arte Moderna e à criação do Partido Comunista (ambos em 1922). Embora com diferentes objetivos, esses grupos tinham em comum a contestação às velhas oligarquias latifundiárias que até então dominavam política e economicamente o país (ROMANELLI, 1997).

Apesar de não existir um projeto comum entre os grupos que contestavam a velha ordem oligárquica latifundiária, os mesmos lutaram contra a falta de transparência eleitoral, sobretudo o predomínio das oligarquias de Minas Gerais e São Paulo, estados de maiores colégios eleitorais e grandes produtores de café e gado leiteiro, que se alternavam no poder dando origem a uma política que, informalmente, ficou conhecida como política do café com leite, marcada pela monocultura, latifúndio e exportação no campo econômico e pela fraude e manipulação de eleitores no plano político.²

O descontentamento de diversos grupos com a política vigente, mais o reflexo da grave crise de 1929, sobre as exportações de café, contribuíram para que Getúlio Vargas chegasse ao poder, em 1930, na chamada ‘Revolução de 30’,

¹ Durante a chamada República Velha (1889-1930) havia um grande descontentamento, sobretudo das classes médias, com relação ao processo político eleitoral do país. Predominava nesse período a chamada Política dos Governadores, que consistia no regionalismo partidário no âmbito estadual. Cada estado tinha seu próprio sistema e regras eleitorais, controlado pelo executivo e apoiava a eleição do presidente da república por meio de troca de apoio e favores. E, no âmbito municipal predominavam o coronelismo e o voto de “cabresto” uma vez que o voto não era secreto, assim havia o controle e fraude nas eleições pelos fazendeiros locais conhecidos como “coroneis”. Esse processo desencadeou uma série de movimentos, dentre os quais o Tenentismo, liderado por jovens tenentes do exército pertencentes à classe média excluídas do processo eleitoral (FAGUNDES, 2010).

² Sobre essa questão ver História Geral da civilização Brasileira - Tomo III O Brasil Republicano – 1930-1964 - Volume 3: Sociedade e Política - sob a direção de Bóris Fausto.

iniciando um processo de incentivo ao projeto de industrialização do país marcado pela criação de indústrias de base por parte do Estado (ROMANELLI, 1997).

O incipiente desenvolvimento industrial trouxe consigo o nascimento de uma classe operária que por sua vez demandava a ampliação da oferta do sistema escolar. Romanelli (1997) chama a atenção para a relação entre desenvolvimento industrial e sistema educacional:

[...] enquanto perdurou a economia exportadora agrícola, com base em fatores arcaicos de produção, a escola não foi chamada a exercer qualquer papel importante na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo como agente de ócio ou de preparação para carreiras liberais (ROMANELLI, 1997, p. 55).

Para Romanelli (1997), o sistema econômico determina o tipo de trabalhador necessário para seu desenvolvimento, embora não tenha sido solicitado à escola o progresso científico. Podemos afirmar que na economia agroexportadora não houve defasagem no modelo educativo porque neste modelo econômico a escola não tinha uma função importante a desempenhar no que se referia à formação da classe trabalhadora. Quando ocorreu a modernização da economia por meio do desenvolvimento industrial, esse novo modelo passou a demandar um profissional com formação mínima para o trabalho ou ao menos alfabetizado. Sobre essa questão Romanelli (1997, p. 55-56) alerta:

[...] A nosso ver, enquanto a modernização econômica implicar, como é o caso brasileiro, intensificação da importação tecnológica, a escola não será chamada a desempenhar papel de relevo, a não ser num dos dois setores básicos da expansão econômica: o do treinamento e qualificação de mão de obra. O outro papel, aliás o mais importante, que é o da formação de pesquisadores e desenvolvimento de pesquisa aplicada, continuará na penumbra, relegado a plano secundário.

Ponce (2005) já advertia que a negação da instrução na Antiguidade e na Idade Média não poderia ser repetida após a Revolução Industrial: a burguesia não poderia negar instrução à classe operária porque as máquinas precisavam mais que o saber miserável dos servos ou escravos para serem manejadas. Era preciso um trabalhador disciplinado que se adaptasse ao relógio para a realização da produção.

A livre concorrência exigia o constante aprimoramento das técnicas de produção; era preciso permanentemente investir em equipamentos para ser competitivo. Por isso, para incentivar a pesquisa científica e o desenvolvimento de novas técnicas de produção mais eficientes, o capitalismo criou as escolas técnicas cujo objetivo era/é servir ao desenvolvimento das forças produtivas (PONCE, 2005). Assim, na nova sociedade burguesa a organização escolar se estabeleceu de forma classista. Ponce (2005, p. 149) indica o tipo de educação para as diferentes classes sociais:

A burguesia do século XIX preparava nelas os seus peritos industriais, da mesma forma que a do século XVI preparava nas suas escolas comerciais os seus peritos mercantis. Uma educação *primária* para as massas, uma educação *superior* para os técnicos, eis o que, em essência, a burguesia exigia no campo da educação. Reservava, todavia, *para os seus próprios filhos* outra forma de educação – o *ensino médio* – em que as ciências ocupavam um lugar discreto, em que o saber continuava livresco e bastante divorciado da vida real.

Nessa perspectiva, aos filhos da burguesia era reservada uma escola clássica, inteiramente separada do trabalho, considerado o único ensino digno de classes ‘superiores’. Já para os filhos da classe trabalhadora, apenas a instrução para elevá-los ao nível da mera técnica e atender as necessidades da produção industrial.

Dessa forma, a inserção do Brasil no moderno capitalismo industrial, nas primeiras décadas do século XX, exigiu a ampliação da oferta de educação escolar. Essa demanda foi tanto pela exigência do mercado quanto da nascente classe operária que reivindicava a educação como um direito.

As oligarquias agrárias no Brasil já vinham de um processo de crise e era necessário que o país se modernizasse para poder se inserir no sistema econômico internacional. Embora a industrialização não tenha sido inicialmente uma escolha da burguesia e sim uma necessidade impulsionada pela falta de importações durante a I Guerra Mundial, o desenvolvimento industrial trouxe consigo a formação de uma classe operária até então inexistente no Brasil.

O desenvolvimento industrial impulsionou o crescimento urbano e com ele a demanda por novos padrões culturais; assim cresceu ainda mais a demanda

social por educação e pela ampliação da oferta de ensino. Como a industrialização no Brasil não ocorreu homoganeamente em todo o território nacional, a demanda por escolas limitou-se às regiões industrializadas. O saldo foi atraso e analfabetismo em determinadas regiões nas quais a indústria não chegou (ROMANELLI, 1997). Em algumas dessas regiões permaneceu também o predomínio político do coronelismo.

Romanelli (1997) alerta para o temor que as elites tinham de perder o caráter elitista da formação com a oferta universal e gratuita de educação, e ainda mais porque a expansão do ensino não era fruto de um projeto nacional e sim da pressão de setores populares e da organização dos trabalhadores. Por outro lado, lembramos que para o capitalismo industrial era fundamental um mínimo de instrução popular para otimizar a produção.

Xavier (1994) destaca que a população, predominantemente rural, passou a ser progressivamente urbana, e afirma que a pressão por mais oferta de educação escolar era uma demanda das camadas urbanas, enquanto o padrão de comportamento urbano passou a determinar o padrão de comportamento rural:

[...] Nesse contexto de industrialização/urbanização, por razões determinadas pelas atividades econômicas, políticas e culturais que vão se complexificando, a educação escolar vai se fazendo necessária a uma quantidade maior de pessoas (ROMANELLI, 1994, p. 127).

A abolição da escravatura em 1888 e o desenvolvimento de um setor industrial, em função do processo de substituição de importações, contribuíram para a formação da classe operária. A substituição da força de trabalho escrava pela livre ocorreu paralelamente à vinda de imigrantes europeus que trouxeram consigo o nível de organização da classe operária da Europa, o que contribuiu para a organização dos sindicatos.

A escola elitizada que existia passou a ser criticada tanto por republicanos abolicionistas quanto pelos socialistas, os quais viam no analfabetismo um obstáculo para a divulgação das ideias socialistas. Lutar pelo fim do analfabetismo era lutar pela oferta de ensino público, gratuito e laico (XAVIER, 1994).

Saviani (2013) corrobora com Xavier e relata que a vinda de imigrantes europeus após a abolição do trabalho escravo favoreceu a formação de organizações operárias de diferentes tipos que assumiram a defesa do ensino popular, gratuito, laico e técnico profissional.

A luta pela democratização da educação para os trabalhadores precisava da contribuição de toda pessoa instruída no ensino dos trabalhadores que tinham sido privados do acesso à escola. Assim,

Eram escolas que funcionavam de forma bastante precária e irregularmente em razão das dificuldades que tinham que enfrentar: atendiam uma clientela bastante heterogênea (de crianças e adolescentes, filhos de trabalhadores, a adultos trabalhadores). Para essas escolas terem início bastava que existissem interessados em ensinar, interessados em aprender e uma sala para reuni-los (XAVIER, 1994, p. 135).

Dessa maneira, qualquer espaço poderia ser espaço de instrução, assim como qualquer pessoa instruída poderia ser um agente de alfabetização dos trabalhadores e de seus filhos. Isso se justifica pela quase total falta de condições para o acesso à educação por parte dos trabalhadores, mas também pelo interesse na formação política e pela alfabetização destes influenciados pelos movimentos anarquistas e socialistas.

Xavier (1994) destaca que foram criadas escolas operárias em quase todos os estados e, pela primeira vez na história da educação brasileira, a escola tinha o compromisso de formação política pela luta de uma sociedade mais justa e com maior distribuição de riqueza.

No contexto da influência anarquista nos anos 1910, a partir da vinda de imigrantes italianos, os trabalhadores em geral se posicionaram contra a obrigatoriedade do ensino porque viam no Estado um instrumento de defesa dos interesses capitalistas; consideravam a escola do Estado a escola da classe dominante e, assim, procuravam financiar suas próprias escolas, livres da influência do Estado (XAVIER, 1994).

Entre os imigrantes a educação ocupava papel central no ideal libertário e realizavam duras críticas à educação burguesa. Para combatê-la, organizavam suas próprias escolas autogeridas e autônomas denunciando a escola como um

instrumento do Estado de sujeição do trabalhador aos seus interesses (SAVIANI, 2013).

Nos anos 1920, ocorreu no Brasil forte influência socialista a partir da experiência da Revolução Socialista de 1917, na Rússia. A hegemonia do movimento operário no Brasil que era até então libertária, pela influência anarquista, sobretudo pelo contato dos imigrantes italianos, passou a ter forte presença dos comunistas; a própria fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) foi em 1922. Participavam do PCB, além dos comunistas, os anarquistas e os anarcosindicalistas, mesmo os anarquistas divulgavam as experiências soviéticas no campo educativo. No mesmo ano em que foi fundado (1922), o PCB foi posto na ilegalidade; no entanto, o partido criou mecanismos para divulgar as ideias soviéticas mesmo na clandestinidade. Criou o Bloco Operário que incorporou o Campesinato e se instituiu Bloco Operário – Camponês (BOC) e foi efetivamente por via do BOC que o Partido Comunista na ilegalidade pode disputar cargos eletivos e defender um projeto popular de educação propondo ajuda econômica às crianças pobres, bem como a melhoria da situação do magistério. Diante da impossibilidade da revolução proletária no mundo todo, a orientação da III Internacional era de que cada país deveria conduzir seu processo de acordo com suas peculiaridades, assim, no Brasil, o BOC se integrou no processo que culminou na revolução de 1930³ (SAVIANI, 2013).

Após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos despontaram como maior potência mundial exercendo forte influência em áreas de capitalismo periférico como o Brasil. Para Xavier (1994), embora o Brasil tivesse iniciado um processo de industrialização desde as primeiras décadas do século XX, as condições sociais e a divisão de classes não se alteraram e continuavam

³ O quadro político eleitoral durante a república Velha caracterizou-se fundamentalmente pela “Política dos Governadores” e pelo voto de cabresto exercido pelo coronelismo regional. Essa prática exercida pelas oligarquias, sobretudo dos estados mais importantes da época: Minas Gerais e São Paulo, respectivamente produtores de Gado e Café geraram o que se chamou de Política do café com leite, por se alternarem no poder monopolizando as eleições presidenciais. Porém, na década de 1920 movimentos de contestação a essa ordem oligárquica começaram a surgir no país como a Semana de Arte Moderna e o Tenentismo, a Coluna Prestes e a Criação do Partido Comunista. Alegando a existência de fraudes eleitorais, a Aliança Liberal se insurgiu e em outubro de 1930 teve início um movimento que levou Getúlio Vargas ao poder e ficou conhecida como “Revolução de 1930”, pondo fim à chamada República Velha (FAGUNDES, 2005).

existindo as condições que geram o analfabeto, a criança sem escola, reprovada ou evadida. Embora tenha havido, na década de 50, a expansão do ensino elementar, a oferta de pelo menos quatro anos de escolarização para todos continuava apenas um ideal.

Com a criação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), após o fim da Segunda Guerra Mundial, ocorreu uma onda de democratização e a alfabetização passou a ser uma preocupação.

Nos anos 1930, na perspectiva de instituir a escola pública, vivenciamos, além desses fatos, um grande movimento liderado por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

1.2 O MOVIMENTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, e o Manifesto dos Educadores, de 1959, foram redigidos por Fernando de Azevedo e tiveram como signatários uma série de educadores, entre eles Anísio Teixeira, um dos educadores no qual o Programa Mais Educação busca suas bases conceituais. Os dois documentos foram dirigidos ao povo e ao governo e tratavam de mudanças na educação pública brasileira em um contexto de desenvolvimento industrial.

O Manifesto dos Pioneiros, de 1932, foi um documento síntese do debate de educadores e intelectuais, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por outros 26 destes intelectuais que pretendiam estabelecer um projeto de educação que atendesse às necessidades de modernização do país. Nessa perspectiva, defendiam que a educação era prioridade absoluta e deveria haver uma escola única, pública, gratuita e laica, como está escrito no próprio Manifesto.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, trazia em seu enunciado que nada está acima, em questão de importância e gravidade, dos problemas educacionais, nem mesmo as forças econômicas, uma vez que para desenvolver a produção era necessário preparar as forças culturais e o desenvolvimento de aptidões para a invenção e para o crescimento da riqueza (AZEVEDO, 2010). O Manifesto declarava a urgência na realização de mudanças na educação pública

brasileira para adaptar-se às necessidades do nascente processo de industrialização que vinha acontecendo desde o início do século XX e se aprofundou após a Revolução de 1930, como já apontamos anteriormente.

Embora o Manifesto não trate da Educação em tempo integral, em um capítulo específico faz várias referências, assim como outros elementos encontrados no manifesto que fundamentam o programa Mais Educação e que serão aqui apontados para posterior análise.

No Manifesto encontramos a defesa da Educação Integral⁴ como um direito dos indivíduos e um dever do Estado, considerado como uma função eminentemente pública a ser realizada em cooperação com outras instituições sociais (AZEVEDO, 2010).

Os Pioneiros da Educação consideravam a Educação Integral um direito biológico, cabendo ao Estado garantir esse direito a todos os indivíduos numa escola única, ou seja, ofertar a formação integral mesmo àqueles que não têm condições financeiras. Assim:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais (AZEVEDO, 2010, p. 44).

⁴ No decorrer do trabalho utilizamos os termos educação integral e escola de tempo integral, preservando o que traz cada documento ou autor. Nos documentos do Programa Mais educação encontramos as duas expressões. Escola de tempo integral refere-se à ampliação da jornada escolar com oferta de atividades que podem estar relacionadas ou não à educação integral. Por educação integral, concordamos com Mészáros, que utiliza o termo marxista, educação omnilateral, cuja palavra tem origem no latim e significa para todos os lados ou dimensões. “Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem”. (MÉSZÁROS citado por FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Os Pioneiros consideravam que seria ideal que houvesse a oferta da escola única do Estado, porém na impossibilidade do Estado oferecer escola pública para todos, admitia-se a oferta do ensino privado desde que estivesse garantida a oferta de educação pública de qualidade sem discriminação a quem não tivesse condições de pagar pelo ensino privado. Mesmo que se admitisse a existência de um sistema escolar destinado à elite, havia por parte dos pioneiros, a defesa da oferta de escola pública de igual qualidade para todas as crianças de 7 a 15 anos, assim descrita no Manifesto:

Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas, a escola única se entenderá, entre nós, não como 'uma conscrição precoce', arrolando, da escola infantil a universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos (AZEVEDO, 2010, p. 44).

Conclui-se, portanto, que mesmo admitindo a existência do ensino privado, que este seja fiscalizado pelo Estado; com relação à educação pública, os pioneiros defendiam sua universalização e, para aqueles que não podiam pagar pelo ensino privado, que tivessem direito à educação de igual qualidade sem distinção de instituição.

Sabemos que a defesa de escola pública de qualidade sem distinção de instituição é um ideal ainda a ser alcançado. Hoje, porém, o Estado cria programas na perspectiva de diminuir as desigualdades educacionais em regiões de baixo IDH em escolas públicas cujos estudantes apresentam baixo rendimento nas avaliações externas como o IDEB, tornando claro o caráter classista da educação escolar.

Os representantes do Manifesto tiveram uma postura contrária à escola tradicional considerada por eles como “exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas” (AZEVEDO, 2010, p.49), consideravam necessário que as crianças realizassem atividades mais espontâneas e alegres que satisfizessem às necessidades dos próprios indivíduos. Defendiam ainda que a diferença entre a escola tradicional e a escola nova não era a questão dos trabalhos de base manual e corporal senão a presença do fator psicobiológico de interesse em suas atividades, despertando o interesse e estimulando a criança e o jovem a buscar todos os recursos ao seu alcance para a realização das vivências a partir da lógica psicológica da criança (AZEVEDO, 2010).

Para os Pioneiros da Educação Nova, portanto, a escola deveria ser um ambiente vivo que estimulasse a criança na busca pelo conhecimento de acordo com seus interesses, diferente da escola tradicional, em que o conhecimento estava centrado no professor e a criança passivamente recebia, gostando ou não deste ou daquele conhecimento, independente de seu interesse.

Em 1959, os Pioneiros do Manifesto de '32' foram mais uma vez convocados, agora com o apoio de educadores da nova geração, e mais uma vez Fernando de Azevedo redigiu um Manifesto destinado ao povo e ao governo. Sanfelice (2007) analisou que a necessidade do Manifesto de 1959, era a urgência das reformas educacionais que até então não haviam sido feitas e que deveriam agora ser realizadas. Brasília estava prestes a ser inaugurada, o capitalismo industrial associado e/ou dependente sob os interesses norte americanos era uma realidade no país. A educação pública existente era de péssima qualidade e não atendia aos interesses do nascente processo de industrialização. “Daí a urgência: o que não foi feito, na educação, precisava ser feito imediatamente” (SANFELICE, 2007, p. 547). O Manifesto apontava que havia um rápido crescimento urbano e demográfico em algumas regiões do país aumentando a demanda por escolas. Esse crescimento da demanda se deu com a oferta de educação acompanhada pelo rebaixamento do nível como o próprio manifesto denunciou.

No novo Manifesto, os educadores lamentavam a situação em que se encontrava a educação pública brasileira. No Manifesto dos Educadores, Azevedo

(2010) denuncia que os signatários lamentavam que a expansão da oferta educativa provocou o rebaixamento do nível ou da qualidade de ensino em todos os graus. Afirmavam que a educação primária reduziu-se a quase nada, houve diminuição na oferta de escolas técnicas e o rebaixamento do nível do ensino secundário. Havia problemas de instalações e edificações escolares e a respeito dos professores do ensino primário e mesmo do nível médio, os representantes do Manifesto denunciavam que além de, geralmente mal preparados tanto sob o aspecto cultural quanto do ponto de vista pedagógico, uma vez que eram na maioria leigos, não eram valorizados com salários condizentes com a responsabilidade do papel que desempenhavam. Também não havia planejamento e critério, a não ser eleitoral, na ampliação das Faculdades de Filosofia, comprometendo o nível de ensino dessas instituições. Havia ainda um grande número de analfabetos e um número expressivo de jovens em idade escolar fora da escola; essa situação era compreensível pelo rápido crescimento urbano após os anos 1920, embora de forma bem variada em cada região, causando uma demanda espontânea pelo aumento da oferta de educação (AZEVEDO, 2010).

Para os Educadores do Manifesto, de 1959, a expansão quantitativa sem planejamento e investimento, realizada de forma centralizada, foi a causa do rebaixamento do nível; no Manifesto de '59' estes educadores defendiam:

[...] Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prever-lhe a expansão aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover às suas instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades (AZEVEDO, 2010, p. 73).

O Manifesto dos Educadores de 1959 reiterava as propostas e mudanças defendidas no Manifesto de 1932, sobretudo a defesa da escola pública, gratuita e laica. O Manifesto de 59 defendia que a educação deveria ser universal, organizada de maneira que fosse ampliada, obrigatória e gratuita em todos os graus e integral, no sentido de “contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas”

(AZEVEDO, 2010). Percebemos claramente aqui, a preocupação com a educação integral mas com a ampliação do tempo.

Para além da educação integral, Sanfelice (2007), ao explorar o Manifesto de '59' considera-o progressista se analisado nas condições de seu tempo por denunciar um Brasil tradicional, rural, religioso, não democrático e de baixos índices de escolaridade tradicional. Havia sujeitos a favor do processo de modernização/industrialização que vinha ocorrendo no processo de desenvolvimento urbano industrial capitalista desde os anos 1930. É progressista ao apresentar valores do liberalismo clássico frente à antiga rígida sociedade feudal. Porém, é conservador se considerar o conjunto de críticas disponíveis nos anos 1950, porque procurava considerar o presente como ponto de chegada, ou seja, a alienação e a exploração capitalista do trabalho. Não foi revolucionário o suficiente por não assumir uma postura contrária aos Estados Unidos no contexto da Guerra Fria, no golpe militar que o futuro anunciou em 1964, uma vez que a Cuba e a União Soviética já se contrapunham ao imperialismo norte americano (SANFELICE, 2007).

Apesar da defesa dos Educadores de 1959, de que era do Estado o papel de mantenedor de um sistema escolar público, gratuito e obrigatório, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN) nº 4024, de 1961, foi mais favorável ao ensino privado do que ao público. Por isso, muitos setores que lutavam em defesa da escola pública passaram a agir em iniciativas educacionais não escolares. Articularam-se, então, nos anos 1960, movimentos populares de educação e cultura, entre eles o Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB), com ações que foram duramente interrompidas com o golpe militar de 1964 (XAVIER, 1994).

Houve um crescimento das matrículas nas escolas em consequência de todos esses movimentos. Porém, a democratização da educação pública, gratuita e laica para todos passou a ser uma realidade somente após a Constituição Federal de 1988, considerando os limites impostos no processo de acesso ao conhecimento.

Na medida em que a escola está a serviço do sistema econômico e prepara para ele um contingente de força de trabalho há a preocupação em

manter-lhe a qualidade, mas, quando o desenvolvimento das forças produtivas já não precisa de tanta força viva de trabalho, a escola que preparava esse exército que serviria ao capital já não é mais tão necessária; assim, a burguesia dá-se ao luxo de abandoná-la enquanto instituição pública a seu serviço e o Estado, que sempre foi chamado a ofertá-la de forma universal, gratuita, laica e com qualidade, já não pensa mais sua crise senão propõe programas que ano após ano buscam superar as deficiências de um ensino que embora atinja hoje a quase totalidade da população em idade escolar, nega-lhe que esse ensino seja de qualidade.

Contraditoriamente, o acesso à educação escolar deve acontecer tanto para acolher os filhos da classe trabalhadora na ausência dos pais, quanto para qualificar a força de trabalho e formar o consenso necessário aos interesses capitalistas, como para que a classe trabalhadora instruída possa posicionar-se diante das relações de produção. Daí a necessidade de vigiá-la, regulá-la e realizar mudanças nada estruturais.

1.3 A EXPERIÊNCIA DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NO CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO⁵

A partir das discussões e das prioridades indicadas no Movimento dos Pioneiros da Educação, Anísio Teixeira propôs uma experiência concreta. A experiência de Educação Integral proposta por ele ocorreu no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia. O centro era composto por quatro “Escolas Classe” e uma “Escola Parque”. A proposta era alternar atividades intelectuais e práticas distribuídas ao longo da jornada diária como, por exemplo, atividades artísticas e esportivas. Era possível abrigar jovens órfãos ou abandonados para que residissem na escola. Essa experiência deveria ser implantada em outras unidades na Bahia, mas Anísio Teixeira não conseguiu atingir seu objetivo (GADOTTI, 2009).

⁵ Ernesto Carneiro Ribeiro nasceu em Itaparica, Salvador, em 12 de setembro de 1839, e faleceu na mesma cidade em 13 de novembro de 1920. Afrodescendente, médico, professor, linguista e educador, ele passou à História, sobretudo, pela polêmica mantida com Ruy Barbosa, seu ex-aluno, acerca da revisão ortográfica do Código Civil Brasileiro (NUNES, 2009, p.123).

A escola funcionava em dois turnos, era um sistema de semi-internato com início às 7h30 e término às 16h30. Um período era de instrução em classe e outro de trabalho com atividades de educação física, vivências sociais e artísticas. O projeto era para atender 4.000 estudantes: 2.000 pela manhã e 2.000 à tarde com pavilhões de trabalho, biblioteca, teatro, ginásio, restaurante, além de salas de aula e parte administrativa (TEIXEIRA, 1968).

Para Teixeira (1968), o Centro Educacional Carneiro Ribeiro lembrava uma universidade infantil com os estudantes distribuídos pelos edifícios da escola-classe e pelas oficinas de trabalho, biblioteca, teatro e ginásio. O relato revela que havia infraestrutura adequada para oferta de educação integral e, como defendia Anísio Teixeira, a necessidade de se investir em educação. Para o idealizador do Centro Educacional a filosofia da escola visava:

[...] oferecer um retrato da vida em sociedade, com suas atividades diversificadas e seu ritmo de 'preparação' e 'execução', dando-lhes as experiências de estudo e de ações responsáveis (TEIXEIRA, 1968, p. 130).

Na escola-classe predominava o sentido preparatório da escola, mas na escola-parque as atividades de trabalho, as atividades sociais, de educação física e de arte, deviam levar o estudante a exercer o senso de responsabilidade e ação, onde a atividade devia ter um sentido prático, um valor utilitário (TEIXEIRA, 1968).

O Centro Carneiro Ribeiro tinha a intenção de oferecer residência para 200 estudantes órfãos ou em condições semelhantes que exigissem educação com internato. Anísio Teixeira tinha a preocupação de que essas crianças não fossem discriminadas pelas demais: “Espera-se que não sintam-se segregadas, mas elevadas à categoria de hospedeira das demais crianças, que o centro recebe em regime de semi-internato” (TEIXEIRA, 1968, p. 132).

Fica claro que a escola era destinada a crianças pobres, que não tinham possibilidades de ter uma formação integral por conta da família, dessa maneira, assim como era defendida pelos pioneiros, tanto no Manifesto de '32' quanto no Manifesto dos educadores de '59', era papel do Estado garantir a todos o direito à educação integral. Anísio Teixeira foi mais longe, queria garantir inclusive

alojamento àquelas crianças abandonadas, portanto propôs processo de educação integral em tempo integral.

No discurso de inauguração do Centro, Anísio Teixeira destacou a necessidade de oferecer escola de qualidade, fazendo uma crítica à escola pública que vinha sendo oferecida até então, cuja falta de padrão e seriedade atingiria as raias do ridículo (TEIXEIRA, 1968).

Destacamos em seu discurso de inauguração o desejo e objetivo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a mais significativa experiência de educação integral em tempo integral para os filhos da classe trabalhadora que inspirou muitas outras que vieram depois.

[...] desejamos dar-lhes seu programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disto, desejamos que a escola dê saúde e alimente a criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1968, p.141).

Fica claro no discurso de Anísio Teixeira que a ampliação do tempo escolar, desde sua primeira experiência, esteve marcada por uma política social assistencialista destinada a estudantes em situação de abandono, desigualdade e exclusão, ou seja, a educação integral, como política pública, sempre teve um caráter de classe. Embora houvesse a preocupação na proposta da Escola Parque em dar uma formação completa ao estudante, científica, artística ou para o trabalho, (este no sentido funcional), era bastante forte a preocupação com o cuidado da saúde e alimentação dos estudantes carentes. Essa perspectiva vai se repetir em todas as outras experiências de ampliação de jornada escolar no Brasil.

Gadotti (2009) observa que Anísio Teixeira, na década de 1950, como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), mais uma vez foi chamado a contribuir com o Plano de Educação da nova capital do Brasil, que previa a construção de 28 Escolas-Parque em Brasília. Algumas foram construídas, mas o projeto de implantação de educação em tempo integral de

Anísio Teixeira não foi adiante. Em 1960, na inauguração da cidade, foi estreada também a primeira escola parque de Brasília. Porém, dois anos mais tarde o próprio Anísio Teixeira reconheceu que o projeto foi desvirtuado. A prioridade passou a ser o aumento do número de matrículas e o tempo integral já não era mais ofertado.

A escola parque de Brasília passou a valorizar mais as humanidades do que a iniciação para o trabalho. Isso se explica pelo fato de a escola Parque estar situada em uma região de classe média alta (GADOTTI, 2009).

O próprio Anísio Teixeira (1968) questionou a possibilidade de generalizar a experiência da Bahia. Em seu questionamento, analisou que para o atendimento de 4.000 estudantes eram necessárias construções de 20.000 metros quadrados e 200 profissionais para fazê-las funcionar, ou seja, 1 (um) funcionário para cada 20 estudantes, além disso, deveria incluir material escolar, alimentação e uniforme. E assim, em Brasília, os objetivos foram desvirtuados e o crescimento de matrículas pôs em risco a proposta de tempo integral e passou a funcionar em tempo semiparcial.

Dessa maneira, podemos afirmar que há uma subordinação da educação aos interesses econômicos. Historicamente, a implantação da república e a abolição da escravatura no Brasil, aconteceram em um contexto de inserção do país no moderno capitalismo europeu, mesmo que exportador de matéria-prima e importador de produtos manufaturados.

A Constituição de 1891, ao estabelecer o direito ao voto apenas às pessoas alfabetizadas tornou a alfabetização um elemento representativo de classe, mas não uma necessidade econômica, pois a base econômica do país era o latifúndio, monocultor, exportador e, nesse caso, o principal produto da nossa economia era o café. Nesse contexto, a alfabetização era uma marca social, mas não uma necessidade para o desenvolvimento econômico, por isso o Estado não se ocupou da ampliação da oferta de educação escolar.

Somente a partir do início da industrialização no Brasil, no começo do século XX é que se fez necessária a formação de uma classe operária instruída, que atendesse minimamente às exigências do trabalho das fábricas, embora a escolarização fosse uma condição econômica defendida ainda antes da

República, nos pareceres de Rui Barbosa, como pré-requisito para o desenvolvimento da nação, sobretudo o ensino das ciências a serviço do desenvolvimento da pesquisa e da indústria, o que também era uma reivindicação da classe operária (MACHADO, 2002).

A escola tinha um papel disciplinador, uma nova sociedade urbano/industrial nascia e era fundamental disciplinar o trabalhador cidadão para essa nova sociedade. Contudo, a demanda por educação escolar não era somente uma necessidade do mercado, havia uma disputa nesse processo. A onda migratória para as regiões que se industrializavam e, nessas regiões, sob influência dos imigrantes, sobretudo europeus, havia a luta pela escolarização da classe operária como um direito. Por outro lado, movimentos como os anarquistas rejeitavam a escolarização do Estado por considerá-la reprodutora do capital, e organizavam suas próprias escolas. Dessa maneira, a ampliação da oferta de educação pública não ocorreu sem conflitos e disputas de classe (PONCE, 2005; ROMANELLI, 1997).

O Movimento dos Pioneiros da Educação esteve presente em dois momentos; uma vez em 1932 e novamente em 1959, justamente dois momentos de desenvolvimento industrial no Brasil. Os dois Manifestos faziam críticas à educação e apontavam mudanças necessárias para que a educação respondesse às necessidades do processo de desenvolvimento econômico pelo qual vinha passando o país. Assim como Sanfelice (2007), em sua análise histórica do Manifesto de '59', se comparado às condições agrário-exportadoras latifundiárias do Brasil, foi progressista, considerando que as experiências russas e cubanas poderiam ter assumido uma postura mais diretamente contrária à manutenção das condições de exploração das relações capital/trabalho. Igualmente para as experiências de educação em tempo integral no Brasil, se considerarmos as condições de exclusão e vulnerabilidade social de crianças e jovens, pode ser observada uma alternativa, mas se considerarmos a literatura disponível para construir uma escola para a classe trabalhadora mais as condições materiais existentes hoje, devemos fazer a crítica aos limites dos programas existentes.

O debate acerca da instituição da escola pública não se reduz aos processos de instrução e de qualificação para o trabalho, mas também se refere

ao fato de tornar a escola espaço de proteção aos filhos da classe trabalhadora, em períodos ampliados do dia, nos quais os pais se ausentam para realizar processos de produção. Esse aspecto esteve sempre presente, mesmo que ocultado, na definição de uma política pública de ampliação de tempo escolar.

Desde os anos 1950, o Brasil vem desenvolvendo experiências de educação em tempo integral, tendo como grande referência Anísio Teixeira, a partir da experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. De modo geral, as experiências têm em comum o atendimento a estudantes pobres, portanto, de caráter assistencialista. A experiência mais recente de educação em tempo integral é o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, nosso objeto de análise nesta pesquisa.

Veremos a seguir alguns exemplos de experiência de ampliação de tempo escolar que antecederam o Programa Mais Educação.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CONTEXTO, CARACTERÍSTICAS, SEUS ANTECEDENTES E A EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESTADUAL VILA INDUSTRIAL

A criação do Programa Mais Educação tem relação estreita com um contexto de implantação de diversas políticas neoliberais, as quais indicam a ampliação do tempo escolar como estratégia do capital para resolver as mazelas sociais, mas que, apesar disso, carrega contradições que desvelamos a seguir.

2.1 EXPERIÊNCIAS DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR ENTRE OS ANOS 1980 E 1990

Para Mota, Cararo e Coelho (2012), após a experiência de Anísio Teixeira na Escola Parque, na Bahia, em 1950, há uma lacuna histórica na literatura, com relação a projetos e programas de educação de tempo integral em escolas públicas no Brasil. Para as autoras, esse tema só retornou à agenda política brasileira a partir dos anos 1980.

Nos anos 1980, assim como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (escola Parque), a experiência mais significativa em educação em tempo integral foi a investida nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, idealizados por Darcy Ribeiro, baseado na experiência de Anísio Teixeira; os CIEPs eram complexos escolares que ofereciam, além de educação em tempo integral, atendimento médico e odontológico. Esses Centros foram construídos durante a gestão do governador Leonel Brizola, o qual pretendia construir 500 escolas nesse formato, mas somente atingiu essa meta durante seu segundo mandato em 1994; numericamente foi a maior experiência de educação em tempo integral até então. A proposta pedagógica dos CIEPs foi pela não reprovação, pois a reprovação constante era considerada um fator de elitização da educação (GADOTTI, 2009).

Certamente, a avaliação baseada simplesmente na meritocracia, sem levar em conta as possibilidades de aprendizagem dos estudantes culminou em reprovações constantes e, mesmo em processos democráticos de acesso à

educação, terminou por torná-la elitista se não considera as condições em que são avaliados os estudantes que não alcançam rendimento suficiente e acabam muitas vezes se evadindo da escola. Por outro lado, a simples aprovação sem aprendizagem também pode levar a um tipo de exclusão, assim como ao descrédito da escola pública de forma a permitir que o estudante chegue a concluir a Educação Básica sem o domínio dos conhecimentos referentes a esse nível de ensino.

No Estado de São Paulo, nos anos 1980, foi criado o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), por meio do repasse de recursos do governo do estado aos municípios. O objetivo do Programa era retirar a criança da rua aumentando o tempo de permanência na escola, oferecendo-lhe atividades culturais, recreativas, esportivas, médico-odontológicas e pré-profissionalizantes. Porém, devido à falta de recursos para a implementação e manutenção, as metas do PROFIC não foram atingidas (GADOTTI, 2009).

No estado do Paraná, em 1986, a então Secretária Estadual de Educação, Gilda Poli Rocha Loures elaborou um programa de educação em tempo integral. O projeto intitulado: “É tempo de criança e toda a hora é hora de escola”, teve sua experiência desenvolvida em Curitiba, capital do estado. Entretanto, o projeto tinha por objetivo muito mais resolver a distorção idade/série do que propriamente implantar a educação integral, embora fosse considerada pela secretária como uma meta a ser atingida depois de resolver esses problemas (FIGUEIREDO, 2001).

No breve governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), o projeto de oferta de educação em tempo integral foi retomado e teve o apoio de Leonel Brizola. Os Centros Integrados de Assistência à Criança (CIACs) tiveram caráter assistencialista. Itamar Franco, que assumiu o governo devido ao impedimento de Collor, mudou o nome para Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Embora tenha trocado o nome, a orientação permaneceu a mesma, ou seja, continuou o caráter predominantemente assistencialista. Segundo o próprio governo, os CIACs tinham por objetivo fazer valer a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ou seja, essas unidades não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, proporcionando

Educação Escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário (GADOTTI, 2009). Tinham um caráter de proteção integral muito mais no âmbito assistencialista do que educativo.

Em São Paulo, foram criados os Centros Educacionais Unificados (CEUs), na gestão do governador Geraldo Alckmin, em 2002, com o objetivo de responder a uma demanda educacional em tempo integral às classes populares. A concepção do projeto foi uma ação intersetorial com atuações em áreas como meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. A visão de educação presente nos CEUs era aquela que a educação “transcende a sala de aula e o espaço escolar”, mapeando a realidade local para o desenvolvimento de projetos pedagógicos (GADOTTI, 2009, p. 29).

No ano de 2006, também na gestão do governador Geraldo Alckmin, foram implantadas em São Paulo, mais de 500 Escolas de Tempo Integral (ETIs), com o objetivo de ampliar as possibilidades educacionais dos estudantes da rede pública de ensino, por meio de oficinas curriculares de Orientação para Estudo e Pesquisa, Atividades de Linguagem e Matemática, Atividades Artísticas, Esportivas/Motoras e de Participação Social (CASTRO; LOPES, 2011).

As escolas de Tempo Integral, segundo pesquisa realizada por Castro e Lopes (2011), cumpririam a dupla função de evitar a marginalidade entre crianças e adolescentes devido à ociosidade, uma vez que estas, por força da lei, estão fora do mercado de trabalho e, por outro lado, serviriam ao mercado por meio da instrução básica dada aos futuros trabalhadores.

As pesquisadoras perceberam, por meio de entrevistas aplicadas a professores, que a educação em tempo integral era uma estratégia para garantia de alimentação, noções de higiene e bom comportamento para inserção na sociedade já que o ambiente hostil do seu meio social lhes negava essa formação (CASTRO; LOPES, 2011).

As experiências de educação em tempo integral, nos anos 1990, estão articuladas ao projeto neoliberal de educação. Tal projeto foi orientado pelos organismos/agências internacionais que, em 1990, organizaram a Conferência

Mundial sobre Educação Para Todos, quando representantes de 150 países, entre autoridades e especialistas em educação, se reuniram em Jomtien, na Tailândia, com o propósito de debater sobre as desigualdades educacionais no mundo. A Conferência tinha como meta, entre outras, a universalização da Educação Básica com equidade no mundo. Essa era uma meta já anunciada pelas Nações Unidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). O próprio preâmbulo da declaração constata que, passados mais de quarenta anos daquela Declaração, problemas como analfabetismo e evasão escolar persistiam na maioria dos países pobres, além de outros problemas como exclusão de minorias, analfabetismo funcional e desigualdade. Como resultado da Conferência foi elaborada a “Declaração Mundial sobre Educação para todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Educação” (DIAS, LARA, 2014).

Há uma forte influência desta conferência nos pressupostos teóricos contidos nos documentos norteadores das políticas de Educação Básica no Brasil após esse período, como por exemplo, a pedagogia do “aprender a aprender” e o fortalecimento de alianças e parcerias para solucionar os problemas da educação. Entre os princípios de ação propostos no Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem encontramos na meta 10 as seguintes ações que cada país, segundo suas necessidades, deve realizar:

10. O primeiro passo consiste em identificar, de preferência mediante um processo de participação ativa, envolvendo grupos e a comunidade, os sistemas tradicionais de aprendizagem que existem na sociedade e a demanda real por serviços de educação básica, seja em termos de escolaridade formal, seja em programas de educação não-formal. Consiste em abordar, por todos os meios, as necessidades de aprendizagem básica: cuidados básicos e oportunidades de desenvolvimento e educação infantis; ensino fundamental relevante, de qualidade, ou uma educação extra-escolar equivalente para as crianças; e alfabetização, conhecimentos básicos e capacitação de jovens e adultos em habilidades para a vida cotidiana. Significa também capitalizar o uso dos meios tradicionais e modernos de informação e de tecnologias para educar o público em questões de interesse social e apoiar as atividades de educação básica. Esses elementos complementares da educação básica devem ser concebidos de maneira a garantir o acesso equitativo, a participação contínua e a aquisição efetiva da aprendizagem. A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem também envolve ações de adequação dos ambientes familiar e comunitário à aprendizagem, e a correlação da educação básica a um contexto socioeconômico mais amplo. É preciso ainda reconhecer o caráter de complementaridade e os efeitos multiplicadores

dos investimentos de recursos humanos em matéria de população, saúde e nutrição (UNESCO, 1990).

Propõe-se, então, que a comunidade decida segundo suas necessidades e mediante as possibilidades e a demanda, a oferta de atividades formais e não formais de educação. Assim, o Estado transfere para a sociedade civil a responsabilidade da gestão e decisões das necessidades educacionais de cada comunidade. Propõe também que seja ampliada a carga horária para a oferta de educação básica de qualidade com atividades extraclasse para “jovens e adultos com habilidades para a vida cotidiana”. Embora não se fale de educação em tempo integral há a preocupação em ampliar a oferta de atividades educativas a crianças, jovens e adultos pobres para garantir-lhes o acesso equitativo de educação básica. Outra característica presente é a possibilidade de oferta de educação em tempo integral não centrada na escola, com atividades focadas em questões como nutrição e saúde.

Mesmo que não explicita o que sejam “habilidades para a vida cotidiana” que seriam desenvolvidas de acordo com as necessidades determinadas pela comunidade, isso nos remete aos fundamentos das políticas de educação dos anos 1990, de adequação à flexibilização da produção do modelo toyotista, a saber: preparar com habilidades para a vida cotidiana é preparar os jovens para o emprego precarizado ou para o desemprego (DIAS, LARA, 2014).

O resultado da Conferência Mundial considerou serem as necessidades básicas de aprendizagem um conjunto de atividades complexo e diverso e, por isso, sua solução seria o resultado de um esforço multissetorial. Nesse sentido, a meta 11 propõe:

11. Por serem as necessidades básicas de aprendizagem complexas e diversas, sua satisfação requer ações e estratégias multissetoriais que sejam parte integrante dos esforços de desenvolvimento global. Se, mais uma vez, a educação básica for considerada como responsabilidade de toda a sociedade, muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento. Isso implica que uma ampla gama de colaboradores – famílias, professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc. – participem ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica (UNESCO, 1990).

Além da multissetorialidade, a proposta de ação da UNESCO para a oferta universal de Educação Básica com equidade⁶ era de que a responsabilidade pela educação fosse de toda a sociedade, dessa maneira são chamados os colaboradores famílias, comunidades, organizações governamentais e não governamentais, empresas privadas e até professores. Assim, a responsabilidade da gestão e avaliação da educação deixa de ser de responsabilidade exclusiva do Estado e passa a ser compartilhada com a “sociedade” aos moldes neoliberais.

A concepção de educação presente na Declaração é de que a educação é uma importante, mas não a única, ferramenta para a construção de um mundo mais próspero que favoreça a tolerância e a cooperação internacional, o que representa uma falácia, pois estas questões têm determinantes mais complexos que se situam no âmbito econômico.

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990).

Essa concepção de educação é conservadora porque não inclui nela a divisão de classes nem a propriedade privada dos meios de produção que produz a desigualdade e a violência à destruição ambiental; é conservadora porque propõe o convívio da desigualdade com tolerância e respeito negando as contradições e a luta de classes. Por outro lado, é uma concepção despolitizadora porque ao invés de conteúdos sistematizados inclui no currículo temas como meio ambiente, pluralidade cultural, relações de gênero, ética, entre outros, como resultado de ações de indivíduos e não o resultado da luta de homens e mulheres que socialmente constroem a história.

Um exemplo clássico de educação não transformadora é o uso de temas que não sejam os conteúdos sistematizados, como, por exemplo, a questão

⁶ Dias e Lara (2008) alertam para o uso do termo equidade. Para as autoras, o termo está em substituição ao termo igualdade que, garantiria a igualdade de acesso em todos os níveis de educação. Já o uso do termo equidade, garante o acesso a um grupo focado, a saber, aqueles que não têm condições de acesso ao ensino privado, garantindo acesso apenas à educação fundamental (DIAS; LARA, 2008, p.7).

ambiental, trabalhada de maneira despolitizada por meio do desenvolvimento de projetos de tal maneira que o resultado recai sobre a responsabilidade do indivíduo em salvar o planeta apenas utilizando os três Rs (reduzir, reaproveitar e reciclar), como se a catástrofe ambiental estivesse nas mãos dos indivíduos e não de um sistema que produz uma sociedade do super consumo, da super produção e do descartável em função do estágio de desenvolvimento das forças produtivas que geram essa sociedade.

A partir da Conferência de Jomtien estabeleceu-se uma “visão ampliada” de educação, considerando a visão que se tinha até então como uma “visão restrita”. Na concepção ampliada, proposta na Conferência Mundial, a Educação Básica não se realiza apenas no equipamento escolar, mas também fora dele. Uma visão ampliada de educação reconhece diversos tipos e fontes de saber, não se detendo apenas no saber tradicional, assim como não é uma educação igual para todos, uma vez que deve garantir as necessidades básicas de cada grupo ou cultura. Entendê-la somente como responsabilidade do Ministério da Educação é ter uma visão restrita; uma visão ampliada requer o enfoque e políticas intersetoriais e, por fim, pensar a educação como responsabilidade do Estado é, para a UNESCO, uma “visão restrita”; uma “visão ampliada” considera a educação responsabilidade do Estado e de toda a sociedade e exige “consensos e coordenação de ações” (TORRES, 1996).

A Declaração Mundial sobre Educação Para Todos expressa, ainda, uma preocupação com a superação das disparidades educacionais; o atendimento às necessidades de aprendizagem, indicando, inclusive a ampliação do tempo; bem como com o estabelecimento de parcerias para enfrentar tais preocupações.

Na década de 1990, houve a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a nova LDB defende a educação na perspectiva da integralidade e, já em seu artigo 1º sugere, a forma como essa educação pode ser articulada:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A escola tem papel central no processo educativo, porém não é tomado como único espaço destinado à formação do estudante em sua integralidade. A LDB abriu a possibilidade para o estabelecimento de parcerias na perspectiva de que a educação pudesse compreender um processo a ser desenvolvido em diversos espaços. Por isso, o próprio MEC justifica e incentiva as parcerias com ONGs e mesmo com empresas privadas para que atuem em programas de educação escolar.

No que diz respeito à educação em tempo integral nas escolas públicas, no artigo nº 34 da LDB nº 9394/96, está disposto que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”.

Em 2001, reforçando o que estava indicado na LDB 9394/96, com relação à educação em tempo integral, o Plano Nacional de Educação (PNL) 2001/ 2011 também indicou como meta a ampliação da jornada escolar. Esse plano, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, com vigência de 10 anos, estabeleceu no Art. 21, que fosse progressivamente ampliada a jornada escolar para a implantação da escola de tempo integral, com um período de sete horas diárias e com número suficiente de professores e funcionários. Havia também o cuidado, no PNE, com a alimentação das crianças, apoio na realização de tarefas e atividades esportivas e artísticas nas escolas em que fosse ofertada a ampliação da jornada. No item nº 22, dos Objetivos e Metas do Ensino Fundamental, no PNE de 2001 se propõe:

Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas (BRASIL, 2001).

Por meio do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, a intenção é que a educação em tempo integral passe a se efetivar como realidade no Brasil. A meta nº 6 do referido Plano prevê a oferta de educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas para que possam ser atendidos pelo menos 25% dos estudantes da Educação Básica. As estratégias apresentadas são a oferta de atividades de acompanhamento pedagógico e

multidisciplinares e atividades esportivas e culturais atingindo a permanência dos estudantes por um período de sete horas diárias durante o ano letivo sob a responsabilidade da escola. A prioridade é a oferta de educação em tempo integral em comunidades pobres ou nas quais haja crianças em situação de vulnerabilidade social. O plano prevê por meio da estratégia 6.2, que sejam construídas, em regime de colaboração, escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado à oferta de educação em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de risco e vulnerabilidade social. A estratégia 6.3 prevê a institucionalização e manutenção, em regime de colaboração, do programa nacional de ampliação e readaptação de escolas públicas com a construção de quadras poliesportivas, laboratórios, auditórios, cozinhas, refeitórios, equipamentos e formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. A estratégia 6.4 do Plano dispõe sobre a busca de articulação da escola com diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, bem como espaços públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários. A estratégia 6.5 estimula a parceria com entidades privadas de serviço social, vinculadas ao sistema sindical para que, de forma concomitante e articulada com a rede pública, ofereça atividades voltadas à ampliação da jornada escolar a estudantes das escolas públicas (BRASIL, 2014, p. 29).

Há a promessa de adaptação e construção de escolas apropriadas para a oferta de educação em tempo integral, porém o Plano não especifica como (com que recursos) e quando seria a construção/adaptação dessas escolas, embora estabeleça que sejam feitas em regime de colaboração (União, Estados e Municípios). Sabemos que a possibilidade de concretização da construção/adequação física das escolas é muito remota; a solução presente no Plano é que sejam ocupados outros espaços públicos ou privados e sejam estabelecidas parcerias com entidades privadas de serviço social para oferecer educação em tempo integral aos estudantes das escolas públicas.

Quando o Plano prevê que sejam utilizados espaços como bibliotecas, cinemas, museus, planetários e outros, também sabemos que isso serve para as grandes cidades que possuem esses espaços, para levar os estudantes de

comunidades carentes para “passar o dia”, realizando alguma atividade. Já nas comunidades carentes das pequenas cidades, onde esses espaços não existem é preciso “dar um jeito” para realizar as atividades de educação de tempo integral.

E, finalmente a própria Constituição Federal de 1988, trata a respeito da importância da formação Integral, propondo no artigo n° 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Da mesma maneira que a Constituição Federal, os PNEs de 2001 e 2014, a Declaração de Educação para Todos de Jomtien, a LDB e qualquer outro documento proposto pelo MEC que estabeleça metas para a ampliação de jornada escolar ou educação em tempo integral, sobretudo para escolas localizadas em regiões de baixo IDH, clamam a colaboração da sociedade na tarefa de preparar a pessoa para o pleno exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Outro ponto em consonância com a Declaração de Jomtien é de que a educação integral é uma tarefa a ser realizada de forma multissetorial, mesmo que o processo seja coordenado pela escola como é o caso do programa Mais Educação.

Percebemos que a legislação recente, assim como os Planos Decenais, no que se refere à oferta de educação, insiste que seja gradativamente garantida e ampliada a oferta de educação em tempo integral, sobretudo em escolas localizadas em regiões de baixo IDH. As experiências de educação em tempo integral no Brasil evidenciam que elas sempre foram destinadas às populações pobres e, dessa forma, segundo relatos e experiências, tiveram um duplo caráter, de suprir uma necessidade e compensar uma educação não recebida em casa, quer cultural, intelectual ou artística, quer de boas maneiras, higiene ou nutrição. Por outro lado, supriam também a necessidade dos pais terem um local para deixar os filhos enquanto trabalhavam, evitando que estivessem expondo os menores a situações de risco. Se pensada dessa forma, é melhor que a escola oferte, mesmo que sem qualidade, qualquer atividade, do que expor os filhos à

situação de risco. Por outro lado, são justamente aos filhos da classe trabalhadora, aos quais por sua condição de classe foi negado o acesso a determinadas formas de arte e conhecimentos, que a escola pública de tempo integral deve proporcionar o acesso e o domínio desses conhecimentos.

Como vemos, o Brasil empenhou esforços para atender as orientações recebidas dos organismos internacionais para reorganizar a forma e conteúdo da escola brasileira, a partir dos anos 1990. Uma das orientações indicava a necessidade de ampliação do tempo escolar. Entendemos assim, que o Programa Mais Educação é uma política que responde a essas orientações, e que nos anos 1980 alguns estados já haviam realizado algumas experiências já com orientações desses mesmos organismos, ratificadas nos anos 1990.

2.2 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DO MEC

Em 2007, no governo de Luis Inácio Lula da Silva, foi criado o Programa Mais Educação como uma estratégia para implantação da Educação em Tempo Integral proposta pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da ampliação da jornada escolar. Este programa foi resultado de um debate em torno da melhoria da qualidade da educação pública no Brasil. O Programa é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de que em 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, estudantes das Escolas Públicas melhorem seu desempenho.⁷ Em 2007, o governo federal e setores da sociedade civil assumiram, por meio do Decreto nº 6.094 (que instituiu o Plano de Metas

⁷ Um dos indicadores expressos no Censo Escolar pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2006 foi em uma escala de 0 a 10 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a identificação de escolas que variavam de 0,7 a 8,5. Essa profunda desigualdade educacional, reflexo de um conjunto complexo de fatores, levou o governo a estabelecer como estratégia, entre outros objetivos do programa Mais Educação, justamente a diminuição das desigualdades educacionais, visto que sua prioridade é implantá-lo em regiões onde as escolas atingiram baixo IDEB e localizam-se em regiões de baixo IDH (BRASIL, 2009b, p.12).

Compromisso Todos pela Educação⁸), a tarefa de melhorar a qualidade da Educação Básica. Na sequência desses esforços foi criado, pela Portaria Interministerial 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7083, de 27/01/2010, o Programa Mais Educação, com o objetivo de implementar a Educação em Tempo Integral a partir da reunião de projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios participantes: Ministério da Educação, do Desenvolvimento Social, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente (BRASIL, 2011b).

Embora não caiba aqui uma análise mais aprofundada do Programa “Todos pela Educação” existem sérias críticas a esse movimento a exemplo de Leher e Evangelista (2012) e Martins (2009). Martins (2009) explicita a preocupação de empresários brasileiros com a qualidade da educação básica no país. Entre o grupo de empresários que, em 2005, instituiu o compromisso “Todos Pela Educação”, está o grupo Gerdau, Grupo Susano, Banco Itaú, Banco Bradesco e Organizações Globo. Seguindo na análise de Martins (2009), o autor relaciona os empresários como um grupo de intelectuais orgânicos, assim designados por Gramsci, e que cada grupo social deveria, segundo este autor ter seu próprio grupo de intelectuais orgânicos. Martins (2009), citando Gramsci defende que os empresários têm capacidade diretiva e técnica para formar a massa de homens que irão vestir a camisa da empresa e comprar seus produtos, porém, o *Todos Pela Educação* revela que se antes o empresariado era capaz de formular diretamente suas entidades, agora tende a compartilhar responsabilidades. Ao interferir na educação pública o empresariado difunde sua visão de educação considerando que a qualidade da educação não é um problema de investimento e sim uma questão de eficiência (MARTINS, 2009).

Para Martins (2009), as expectativas dos empresários é que se formem novas subjetividades identificadas com o capital, elevando minimamente a

⁸O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf Acesso: 21 fev 2014.

racionalidade da força de trabalho, difundindo a nova sociabilidade dos empresários e seu poder legítimo como classe dirigente e dominante.

Para Leher e Evangelista (2012, p.13), o TPE difunde slogans que provêm de fontes nacionais e internacionais como:

[...] professor comunitário, professor inclusivo, professor multifuncional, professor gestor, professor flexível, professor empoderado, professor eficaz, professor empreendedor, professor performático, professor inovador, que além de denominações trazem para o campo da docência funções não docentes, como é o caso do professor oficinairo e do professor tutor.

Cabe a este professor resolver problemas sociais e econômicos. A responsabilidade de sucesso ou fracasso de seus estudantes também é sua, seu papel é fazer com que o estudante aprenda a aprender, não sofra com as condições de trabalho, e acredite que as condições de trabalho nada têm a ver com as condições de ensino. A pedagogia do capital convence professores que sua intervenção solucionará problemas sociais e econômicos, assim como salas cheias não interferem na relação de ensino-aprendizagem (LEHER; EVANGELISTA, 2012).

Nesta perspectiva, tanto para Leher e Evangelista (2012) quanto para Martins (2009), o projeto de educação para o TPE é uma proposta neoliberal que padroniza as formas de pensar e agir, facilitando a garantia dos interesses e a exploração da classe empresarial sobre a classe trabalhadora.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de realizar uma análise crítica dos fundamentos do Programa Mais Educação, uma vez que ele, contraditoriamente, faz parte de uma política neoliberal de intervenção da sociedade civil na tentativa de solucionar as mazelas da educação pública brasileira e representa uma necessidade da própria classe trabalhadora em muitos casos.

O objetivo proposto pela ampliação da jornada escolar especificada na Portaria Interministerial nº 17/2007, era:

[...] aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como:

acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica (BRASIL, 2007).

O Decreto nº 7083/2010 que dispôs sobre o Programa Mais Educação, indicava que a ampliação da jornada escolar seria realizada por meio da oferta de 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.

O MEC, junto com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) com o apoio de gestores municipais e estaduais, representantes da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Universidades, representantes da sociedade civil organizada e Organizações Não Governamentais (ONGs) ligadas à Educação, formou um grupo de Trabalho e, como resultado, foi produzido o texto referência⁹ para o debate nacional sobre Educação Integral (BRASIL, 2009b).

O Programa Mais Educação é um programa indutor de educação em tempo integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. A concepção da educação em tempo integral, expressa na Portaria que criou o Programa, entende-a como possibilidade de formação integral do ser humano, e em seu Artigo 1º prevê:

Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos.

⁹ Série Mais Educação – Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009). Disponível em: site www.mec.gov.br

Parágrafo único - O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contra turno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmica de redes (BRASIL, 2009c, p. 13-14).

Percebemos nos documentos orientadores do Programa Mais Educação a presença de dois aspectos – a educação em tempo integral e a educação integral - que não têm o mesmo sentido. No decorrer destes documentos a segunda expressão acaba prevalecendo, mesmo não sendo ela consolidada de fato na implementação do Programa.

O Programa Mais Educação foi instituído para atender estudantes do Ensino Fundamental, provenientes de regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e de escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As escolas contempladas com este Programa são as que apresentaram, em 2009, um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo ou igual a 3,8 (PARANÁ, 2011) e destina-se “principalmente a estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social” (BRASIL, 2012, p.14).

A ampliação da jornada escolar, por meio do Programa Mais Educação, prevê a oferta de sete horas diárias de atividades, para no mínimo cem estudantes, podendo atingir a totalidade destes dependendo da disponibilidade de espaço para desenvolvimento das atividades. Porém, são de conhecimento de todos as carências e problemas de infraestrutura das escolas públicas, como falta de salas de aula, laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas, etc. Se a escola não tem espaço apropriado e suficiente para oferta da Educação em Tempo Integral, segundo os documentos orientadores do MEC, deve-se buscar apoio na comunidade, mapeando ambientes que possam ser utilizados pela escola. Qualquer espaço pode ser aproveitado, uma praça, um salão de igreja, teatros, museus, pátio do corpo de bombeiros, quartel das forças armadas, enfim, o “mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita

com toda a comunidade” (BRASIL, 2011a, p. 22). A falta de estrutura física não pode limitar a perspectiva de implantação da educação Integral, desta maneira o MEC adverte:

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com toda a comunidade (MEC, 2011, p. 22).

O MEC sugere que a escola coloque toldos no pátio para desenvolver atividades de dança, teatro, xadrez, etc., “enfim o desafio que está posto é de redescobrir a escola e seu entorno, resignificando seus espaços!” (BRASIL, 2011a, p. 23).

Os documentos sugerem ainda: “o que era um quintal sem uso torna-se um lugar onde se pode aprender a plantar e colher. O teatro municipal, vazio durante a semana, vira ponto de encontro do grupo de rap dos jovens” (BRASIL, 2011b, p.12). Mais adiante, o documento propõe: “a empresa é uma oficina para se aprender sobre o trabalho. Os avós são fontes de conhecimento sobre história, arte, cultura e comunidade” (BRASIL, 2011b, p.12). Enfim, as atividades e os espaços sugeridos são os mais variados e inimagináveis.

A falta de espaço bem como a falta de perspectiva de construção de espaços apropriados para a oferta de educação escolar em jornada ampliada permite que se improvise sem planejamento a oferta de ampliação de jornada para as escolas que aderiram ao PME. Como as escolas não podem seguir esses “improvisos” sugeridos pelo MEC, acaba se apertando no próprio espaço da escola, até porque é preciso realizar uma crítica social para que a “empresa se torne uma oficina para aprender sobre o trabalho”, mesmo porque dificilmente as empresas abririam as portas para os alunos e, se abrissem por quantos dias os alunos utilizariam o espaço da empresa? Não podemos pensar um projeto de educação integral contando com a sorte de se fazer passeios pela cidade.

O Programa Mais Educação está sendo implementado em parceria entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e Municipais, com recursos do

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e gerenciado pelas Associações de Pais, Mestres e Funcionários (APMF).

As atividades promovidas por este Programa são executadas por monitores, que, segundo os documentos deverão ser, preferencialmente:

[...] estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades, ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como instrutor de judô, agricultor para a horta escolar, etc. Estudantes de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e do Ensino Médio poderão desempenhar a função de monitoria de acordo com suas competências, saberes e habilidades (PARANÁ, 2011).

Já o Professor comunitário, que é o coordenador do Programa, é designado pelas secretarias municipais, com jornada de quarenta horas e, segundo o mesmo documento, deverá ser aquele que:

[...] escuta os companheiros e acredita no trabalho coletivo; é sensível e aberto às múltiplas linguagens e saberes comunitários; apoia novas ideias; sabe escutar crianças, jovens e adolescentes; se emociona e partilha as histórias e problemas das famílias e da comunidade (BRASIL, 2012, p. 17).

Portanto, o perfil traçado pelos documentos para o professor comunitário, deve garantir que ele seja aquele professor atento às necessidades da comunidade, que esteja aberto ao diálogo, que seja sensível e ouça as diferentes linguagens, que trabalhe em conjunto, que conheça as lideranças locais e que saiba a história da comunidade, enfim, que seja um agente de “mobilização”. Esse professor deve, segundo o MEC:

[...] ter capacidade de convocar diferentes atores sociais e de fazê-los experimentar na prática a ideia de que a conquista da qualidade da educação pública existe na medida em que todos se envolvam. Mobilização é convocação de vontades para atuar na busca de um propósito comum sob interpretação e sentidos compartilhados (BRASIL, 2009a, p. 80).

O professor comunitário deve estabelecer uma ponte entre os saberes comunitários e os saberes escolares, por isso precisa, segundo os documentos orientadores do PME, ser uma pessoa da comunidade ou que tenha um perfil que

o torne capaz de conhecer os problemas e necessidades do local em que a escola pertence. As atividades desenvolvidas no Programa Mais Educação são realizadas por voluntários que ganham uma bolsa de ajuda de custo para transporte e alimentação.

Mesmo que a escola não tenha profissionais de carreira, concursados e de áreas específicas, o MEC adverte que é possível desenvolver as atividades do Programa Mais Educação por meio de trabalho voluntário de pessoas da comunidade que tenham o compromisso e a vontade de melhorar o desempenho dos estudantes das escolas públicas, sobretudo aqueles em situação de risco e vulnerabilidade social. Para isso, as orientações são para que a escola busque na comunidade apoio para desenvolver as atividades com aquela pessoa que sonha com um futuro melhor para nossos jovens. Dessa maneira,

[...] A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, dos estudantes em processo de formação docente e dos agentes culturais, que se constituem como referência em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos (observando-se a Lei n 9.608/1998, que dispõe sobre voluntariado) (BRASIL, 2011a, p. 15-16).

Lembramos que o Programa Mais Educação é prioritário em escolas de baixo IDEB localizadas em regiões de baixo IDH e espera-se justamente que nessas comunidades sejam encontrados voluntários capazes de desenvolver projetos de superação das desigualdades educacionais.

Com relação às atividades a serem desenvolvidas no Programa Mais Educação, estas foram agrupadas em macrocampos, a saber:

TABELA 1 - Atividades a serem desenvolvidas no Programa Mais Educação

MACROCAMPUS	ATIVIDADES
Acompanhamento Pedagógico	São atividades nas áreas de Ciências, Filosofia e Sociologia, História e Geografia, Letramento, Línguas estrangeiras, Matemática, Tecnologias de apoio a Alfabetização;
Educação Ambiental	Com-Vidas ¹⁰ – Agenda 21- ¹¹ na Escola – Educação para Sustentabilidade; Horta escolar e/ou comunitária.
Esporte e Lazer: Esportes em geral	Esportes em geral.
Direitos Humanos em Educação	Propõe-se que este macrocampo, junto com outros macrocampos, desenvolva ações interdisciplinares, proponha projetos articuladores de novas práticas e relações no ambiente da escola, promova grupos de estudos e de teatro, realize oficinas de psicodrama, realize passeios temáticos que proporcionem a vivência de outros saberes e culturas, promova campanhas educativas alusivas ao tema dos Direitos Humanos etc., estruturação do “Caminho dos Direitos Humanos na Cidade” onde estudantes possam conhecer, em maquetes e por meio de visitas, os Centros de Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes, os grupos de Direitos Humanos, as Associações de Moradores, os Centros de Juventude, os Conselhos Tutelares, as Comissões de Direitos Humanos e Minorias das Câmaras de Vereadores e das Assembleias Legislativas, as Delegacias da Infância e da Juventude e da Mulher, os Fóruns e Tribunais de Justiça.
Cultura e Artes	Atividades artísticas e culturais como capoeira, danças, grafite, Hip Hop, Mosaico, Arte circense, etc.;
Promoção da Saúde	Atividades de Alimentação saudável, garantias dos direitos sexuais e reprodutivos, prevenção ao uso de álcool, drogas e outras drogas,

¹⁰ Com-Vida são conselhos jovens de meio ambiente para atuar nas escolas do país. A primeira proposta de se criar Com-Vida vem das deliberações da I Conferência Nacional Infante Juvenil pelo Meio Ambiente, realizada pelo Ministério do Meio Ambiente em parceria com o Ministério da Educação, em 2003, quando os estudantes envolvidos propuseram a criação dos conselhos para debater questões ambientais nas escolas (BRASIL, 2012, p.6). Disponível em: http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/com_vida_isbn_final.pdf Acesso: 21 fev 2014.

¹¹ A Agenda 21 é uma agenda de compromissos e ações sustentáveis para o Século XXI. Ela foi assinada na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, conhecida como Rio-92. Na Agenda 21 estão definidos os compromissos que 179 países assumiram de construir um novo modelo de desenvolvimento que resulte em melhor qualidade de vida para a humanidade e que seja econômica, social e ambientalmente sustentável. Desde 2002, o nosso país tem a Agenda 21 Brasileira, feita com a participação de cerca de 40 mil pessoas. A Agenda 21 tem como referência a Carta da Terra, um documento internacional que trata de como cuidar do nosso Planeta (BRASIL, 2012, p. 8) http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/com_vida_isbn_final.pdf Acesso: 21 fev 2014.

	promoção da cultura da paz, etc. Propõe-se neste macrocampo o fortalecimento do Programa Saúde na Escola.
Cultura Digital	Software educacional/ Linux educacional; Informática e Tecnologia de Informática; Ambiente de redes sociais.
Iniciação à Investigação das Ciências da Natureza	Laboratório, feiras de Ciências e projetos científicos e Robótica.
Educação Econômica	Educação econômica. Educação fiscal e financeira.

Fonte: Adaptado pela autora de Brasil (2011a, p. 9-13).

A partir desses macrocampos e, de acordo com interesses da comunidade escolar, são desenvolvidas atividades pelos monitores/colaboradores e coordenadas pelo professor comunitário. Entre os jovens atendidos pelo Programa Mais Educação, além daqueles que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social, incluem-se também aqueles que apresentam defasagem idade/série, repetência ou evasão. Embora o programa estabeleça um mínimo de cem estudantes, o ideal é que, contextualizado com o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), todos os estudantes participem das atividades e que estas sejam definidas pelo coletivo da escola e da comunidade que, também de forma coletiva, buscarão soluções e alternativas para a falta de espaço físico (BRASIL, 2011a).

Para a ampliação de jornada por meio do Programa Mais Educação, o MEC sugere a criação de um Comitê Local para integrar os mais diferentes atores do território em que a escola está inserida para elaborar e acompanhar um Plano de Ação Local de Educação Integral, a fim de estabelecer parcerias na busca de espaços educativos e das atividades a serem desenvolvidas, bem como o número de estudantes a serem atendidos (BRASIL, 2011a).

Para contribuir na busca de soluções para a falta de espaços um dos cadernos da coletânea do MEC para o Programa Mais Educação, intitulado “Territórios Educativos” propõe, inspirado nas orientações da Associação Cidade Escola Aprendiz¹² em parceria com a UNICEF, que escola e cidade sejam uma só

¹² A Associação Cidade Escola Aprendiz é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), criada em 1997 na cidade de São Paulo e desenvolve e promove o Bairro-escola; consiste numa proposta de aprendizagem compartilhada que aproxima escolas, comunidades, organizações sociais, empresas e poder público para o desenvolvimento integral

na tarefa de educar crianças e jovens. Sugere que a escola baixe os muros e encontre a cidade e esta se “torne uma grande aventura do conhecimento” (BRASIL, s/d, p.2).

Moll (2012) argumenta que os filhos das classes médias e altas complementam o tempo escolar de seus filhos no chamado contraturno com atividades de língua estrangeira, esporte e artes, aumentando a distância, determinada por “berço” dos filhos da classe trabalhadora. Dessa maneira, o debate da educação integral em jornada ampliada ou educação de tempo integral é uma das ações indutoras da reorganização da jornada escolar que contribui como uma possibilidade, a médio e longo prazo, para a modificação da nossa estrutura societária.

No mínimo esse anúncio do governo federal nos documentos, expressa uma contradição: ao mesmo tempo em que indica a preocupação com a elevação do nível cultural da classe trabalhadora, oferece condições mínimas para a implementação do Programa.

Para o MEC (2011), a ampliação do tempo de permanência na escola surgiu da necessidade de superar as desigualdades educacionais evidenciadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas mais diferentes regiões do Brasil, sobretudo nas regiões de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O MEC orienta que ao propor atividades para a ampliação de jornada é preciso levar em conta as atividades que já são desenvolvidas na escola, sem repetir conteúdos científicos de sala de aula. O documento assim propõe as atividades:

[...] levar em conta as atividades já desenvolvidas na escola, sem ficar restrito ao ambiente de sala de aula e aos conteúdos que representam os conhecimentos científicos. Nesse sentido, é preciso oferecer às crianças, adolescentes e jovens diferentes linguagens e valorizar suas vivências, modificando o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento. As diferentes formas que as crianças, adolescentes e jovens utilizam para se expressar são as suas linguagens, por meio das quais demonstram o que sentem e pensam sobre o mundo que os cerca.

de indivíduos e territórios. A Associação Cidade Escola Aprendiz tem entre seus parceiros o UNICEF, a Fundação Itaú Social, Banco Bradesco, Deutsche Bank, Instituto Natura entre outros. Disponível em: <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/> Acesso: 19 ago 2014.

Tais linguagens não podem ser ignoradas e devem estar presentes na organização do espaço escolar, em diálogo com os saberes institucionalizados. Em um mundo onde as mudanças são cada vez mais rápidas, é necessário trabalhar com diferentes saberes nos diferentes campos disciplinares (BRASIL, 2011a, p. 24).

Nessa perspectiva, corre-se o risco de dar voltas em atividades de senso comum para conceder voz aos estudantes e seus interesses de aprendizagens bem como suas linguagens, deixando de ser a escola o espaço de socialização do conhecimento científico. Essa perspectiva é justificada, no entanto, porque o espaço proposto já não é a escola, assim como o professor foi substituído por um voluntário mais sensível aos problemas da comunidade, portanto o conhecimento já não precisa mais ser o científico. A negação de acesso ao conhecimento científico tem implicações no processo educativo até de legitimação do próprio processo de ensino-aprendizagem, pois impede a superação do senso comum assim como o conhecimento superficial da realidade impede a realização da elaboração da crítica e da tomada de consciência das contradições da realidade.

O Programa Mais Educação considera a diversidade cultural do Brasil e, sendo esse país continental e de extraordinária diversidade cultural, a metodologia proposta pelo Programa não pode ser uma metodologia única e fechada, um modelo que se apresente para o país todo, mas deve ser pensada de acordo com a realidade e necessidade de cada região:

[...] essa metodologia não pretende apresentar um modelo; ao contrário, quer compor diversos modelos porque nasce da riqueza de saberes existentes no Brasil. Esta proposta possui, naturalmente, uma estrutura que a fundamenta, mas pretende-se aberta, mutável, capaz de assumir vários contornos e refletir as vocações e experiências comunitárias, frente às principais questões de estudantes brasileiros. Tal intenção desafia a todos nós envolvidos porque exige profissionais atentos para a necessidade de constantemente redesenhá-la (BRASIL, 2009a, p.14).

A proposta é que a escola esteja aberta à comunidade para dialogar com seus saberes e “formular saberes diferenciados, ou seja, saberes diferentes dos originais” (BRASIL, 2009a, p.14). A diversidade de saberes existentes no Brasil abre caminhos para uma educação intercultural, pois conforme propõe o MEC, a educação intercultural:

[...] surge no âmbito da luta contra os processos de exclusão social por meio dos diversos movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo e, ao mesmo tempo, busca constituir-se através do espaço de diálogo/conflito/negociação que possuem como desafio. A educação intercultural desenvolve-se na busca por espaços de interação de grupos diferenciados e enriquece-se neste processo (BRASIL, 2009a, p.15).

Dessa maneira, “os pressupostos para a Educação integral assumem um formato aberto, pois pretende nascer da diversidade cultural e educacional brasileira” (BRASIL, 2009a, p.17) uma vez que toda comunidade tem sua forma específica de “habitar, vestir-se, comer, narrar histórias, expressar-se artisticamente, cuidar da saúde, trabalhar, relacionar-se com o meio ambiente, estruturar o poder político, lutar por direitos, brincar e organizar-se em torno de um calendário” (BRASIL, 2009a, p.17). Por isso, a implantação da Educação em Tempo Integral, por meio do Programa Mais Educação, não deve ficar restrita ao currículo escolar, mas articular-se com os “saberes” locais a partir dos quais escola e comunidade possam dialogar. “O programa Mais Educação situa-se na formulação de espaços de diálogo nos quais distintos saberes possam encontrar-se e reestruturar-se” (BRASIL, 2009a, p. 17). Assim, Educação em Tempo Integral formulada na interculturalidade deve estar aberta às diferentes experiências e diferentes saberes presentes na comunidade, diminuindo a distância entre escola e comunidade, só assim, segundo essa proposta, os estudantes terão sucesso na escola, nas exatas palavras do documento: “Nossos estudantes só terão sucesso na escola na mesma medida em que conseguirmos estabelecer diálogos entre escolas e comunidade” (BRASIL, 2009a, p. 21).

Conforme os documentos, uma forma da escola estar aberta aos saberes da comunidade é por meio da utilização da metodologia das “Mandalas de Saberes”. A Mandala¹³ de Saberes do Programa Mais Educação representa a possibilidade de diálogo entre escola e comunidade.

¹³ A metodologia “Mandala de Saberes” nasceu de um projeto de uma ONG que atua em uma favela no Rio de Janeiro com projetos de arte, cultura e educação não escolar, através da parceria com governos, empresas e institutos. Ver www.casadasartes.org.br.

O desafio proposto é o de ampliar o espaço da comunidade, uma vez que, segundo os documentos, há uma oposição entre o saber da comunidade e o saber científico, assim definido:

De um lado estão os saberes avalizados pela sociedade através da produção acadêmica, de teses, publicação de livros etc. Conhecimentos que se estruturam através do desenvolvimento de ideias, que são sucessivamente reprocessadas. Estes costumam ser cumulativos e lineares; ou seja, construídos na direção do menor para o maior, nunca retornando a experiências passadas, se não para revê-las. Um conhecimento que aspira à formulação de leis busca observar as regularidades, privilegia o *como funcionam* as coisas e não seu fim. Estes conhecimentos são desenvolvidos em áreas específicas, distintas entre si (embora este aspecto já seja questionado dentro do próprio pensamento acadêmico) (BRASIL, 2009a, p. 27).

Por outro lado, os saberes da comunidade, entendidos como saberes populares, são definidos:

Em relação direta com a vida estão os saberes que têm origem no fazer, que têm a experiência como grande fonte. Estes conhecimentos privilegiam *qual o fim* das coisas, respondem as necessidades humanas. Trata-se de conhecimentos processados de forma circular, que muitas vezes retornam para avançar. É também importante dizer que eles não estão organizados por áreas e suas fontes quase nunca estão em livros (BRASIL, 2009a, p. 27).

Dessa forma, os documentos apontam que temos o hábito de separar o saber do fazer, a teoria da prática, que esta é uma visão arraigada na nossa cultura e é necessário superá-la. Caberia à Educação em Tempo Integral, na perspectiva da interculturalidade, “ampliar os espaços de continuidade e troca entre saberes distintos” (BRASIL, 2009a, p. 27). O documento questiona se a escola “está preparada para receber os conhecimentos daqueles que não a frequentaram”? Para que a escola não se feche ao ensino de conteúdos, mas esteja aberta ao diálogo com a diversidade cultural brasileira e os desafios escolares é importante a construção da “Mandala de Saberes”, pois ela:

[...] atua como obra que não encerra em si suas possibilidades, mas se abre para que diferentes sujeitos possam escolher suas condições, sequências, formas, transformando a prática educacional em espaço de diálogo e negociação, ou talvez em espaço de criação (BRASIL, 2009a, p. 28).

O MEC aponta ainda que, para que se possa trabalhar com o diálogo entre culturas, é necessária a utilização de uma metodologia que leve em conta a pesquisa interdisciplinar, possibilitando as trocas e a capacidade de relacionarmos uns com os outros:

[...] Queremos atrair pessoas, umas na direção das outras, a escola em direção à comunidade e a comunidade em direção à escola. O educador que atua a partir de uma *Pedagogia das trocas*¹⁴ se transforma num pesquisador das experiências da cultura no mundo em que age e aprende a trabalhar como se respira: de fora para dentro e de dentro para fora (BRASIL, 2009a, p.31).

O mesmo documento faz referência ao papel do educador que a “Mandala de Saberes” propõe: que ele não utilize a dupla codificação saberes comunitários, saberes científicos, mas que abra seus poros para trabalhar junto com a comunidade, concebendo a cidade como um território educativo, desta forma ele não estará mais sozinho, mas apoiado pelo território que também educa:

O seu lugar não é mais somente dentro da escola, mas dentro do grupo em que a escola atua. A educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação (BRASIL, 2009a, p. 31).

A Educação em Tempo Integral proposta no programa Mais Educação não deve ser uma atividade específica da escola, de seus profissionais e de seu currículo; é antes uma experiência aberta que a comunidade assume junto com a escola no compromisso de educar.

O programa Mais Educação constitui-se em uma ação indutora que colabora para a progressiva expansão da jornada escolar. Para Moll (2012), as escolas são escolas de turno e, muitas delas atendem três turnos, (manhã, tarde e noite), portanto não têm estrutura para atender os estudantes em jornada

¹⁴ Para Pedagogia das Trocas ver www.casadasartes.org.br

ampliada, oferecendo atividades e refeições. O Programa Mais educação precisa construir cotidianamente uma agenda escolar para a efetivação da educação integral em tempo integral. Dessa maneira, o Programa Mais Educação estimula e financia atividades organizadas pela escola para além do espaço escolar, em espaços do bairro e da cidade. Para Moll (2012, p. 138):

O Programa Mais Educação estimula e financia atividades propostas, organizadas e coordenadas pela escola e que aconteçam em espaços significativos da vida do bairro e da cidade, estimulando a experiência cultural e civilizatória do cinema, do teatro, do museu, dos parques e de outros espaços como parte da ação curricular da escola. Essa perspectiva apresenta-se na contramão da segregação em que vivem milhões de crianças, adolescentes e jovens no Brasil, desnaturalizando a compreensão de uma 'educação em tempo integral' que deva ocorrer em uma escola instituição total'. Compreende-se que é necessário, ao mesmo tempo, qualificar e ampliar as condições da escola em termos de infraestrutura e construir territórios educativos que se expandam a partir e para além dela.

Jaqueline Moll, diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, defende que a identidade do Programa Mais Educação é sua preocupação, no sentido de modificar a rotina da escola, para que não incorra em “*dar mais do mesmo*” (MOLL, 2012, p.133, grifo nosso). A autora defende que é preciso redimensionar os tempos de aprendizagem e de cidade educadora, é preciso saber articular os saberes escolares e sua relação com a cidade, com a comunidade, com os diferentes agentes educativos para que a própria cidade se torne um espaço de formação humana. Portanto, de acordo com a autora, para garantir a aprendizagem, faz-se necessário reinventar a forma de organização de tempos, espaços e lógicas dos processos escolares. É preciso:

[...] superar o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares. Há na obra de Anísio Teixeira um apreço e uma compreensão insistentemente manifesta acerca de uma escola em que o “fazer” desencadeia os processos pedagógicos, possibilitando a construção de sentidos e saberes a partir da imersão em projetos práticos (MOLL, 2012, p. 133).

Ainda sobre cidades educadoras¹⁵, no caderno Territórios Educativos encontramos a concepção de cidade educadora e a forma como ela deve ser apreendida pelo Programa Mais Educação, na perspectiva de encontrar espaços que contribuam para o desenvolvimento das atividades de educação integral. Para o MEC, é preciso um novo jeito de fazer escolas e cidades. É preciso olhá-las (escola e cidade), pensá-las e entendê-las de diversas maneiras, para reinventá-las e imaginá-las de outro jeito. “(Re) olhar, (re) compor nossos conceitos, derrubar preconceitos e entender que o espaço e o tempo são muito mais do que parecem ser, e podem muito mais do que têm sido (ou do que não têm sido)” (BRASIL, s/d, p. 12). Ou seja, diferentemente das experiências anteriores de educação em tempo integral, em que houve a construção de escolas para tal finalidade, a sugestão agora é que a escola e seus parceiros busquem no bairro, na comunidade e na cidade, novos espaços que possam ser utilizados para a oferta de educação em tempo integral.

A proposta de Educação Integral do MEC baseia-se em experiências desenvolvidas em vários municípios, escolas e ONGs no Brasil. O objetivo é a formação diferenciada dos indivíduos por meio de uma ação integrada entre a comunidade para encontrar alternativas e suprir carências como falta de espaços e professores na oferta de educação integral em jornada ampliada.

[...] para alcançar tais objetivos, cabe à escola abrir-se para os saberes locais, de forma a transformar a educação numa prática comunitária. Para isto é necessário reunir atores sociais e estendê-la a espaços distintos da cidade e do território onde está a escola (BRASIL, 2009a, p. 89).

¹⁵ O termo cidade educadora, tornou-se conhecido a partir do relatório Faure, elaborado em 1973, pela UNESCO cujo título é “Aprender a ser”. Esse movimento se fortaleceu em 1990, em Barcelona, com a criação da Associação das Cidades Educadoras (AICE). No Brasil, a primeira experiência de cidade educadora aconteceu em Porto Alegre, no ano de 2000, carimbando assim a entrada dessa cidade AICE (BRASIL, s/d). O mesmo termo “Aprender a ser” integrou nos anos 1990 um dos quatro pilares da educação que influenciaram as políticas da educação daquela década. No Brasil, essa política se difundiu por meio do conhecido documento “Educação: um tesouro a descobrir”, também conhecido como Relatório Jacques Delors, um desafio para a educação no século XXI. Segundo esse conhecido relatório, os quatro pilares da educação são: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (BRASIL, s/d).

É papel da escola superar os desafios em parceria com a comunidade, uma vez que a escola e a comunidade é que conhecem os desafios e limites a serem superados. Cada escola e cada comunidade, mesmo com o apoio dos programas do governo, “são responsáveis pela superação dos limites vividos, porque são elas que os conhecem e podem reinventá-los” (BRASIL, 2009a, p. 89).

Com relação aos conhecimentos, os documentos do MEC delegam relevância ao que crianças, adolescentes e jovens precisam e *desejam* aprender, e, no entendimento do MEC, essas questões são centrais na escolha das ações a serem desenvolvidas. Nessa perspectiva, é importante ressaltar uma publicação da UNESCO, a saber: “Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI” (BRASIL, 2009).

Segundo essa publicação as crianças, adolescentes e jovens, devem ter oportunidade para aprender a:

- Confiar em si mesmos e nos outros.
- Realizar um projeto.
- Dominar as capacidades necessárias para concluir um projeto.
- Relacionar-se com os demais de maneira saudável.
- Explicar sua própria vida e o mundo.

As características apontadas nesse documento da UNESCO são características do “aprender a aprender” (DOLABELA, 2003).

O desafio que se coloca é para que os jovens estejam preparados para educar-se na e para a democracia pela qual sentimentos, relacionamentos e interesses de todos os envolvidos no processo pedagógico sejam considerados. (BRASIL, 2009c). Ou seja, que as crianças e jovens aprendam a conviver com tolerância e respeito aceitando as diferenças e “desigualdades do mundo”, aprender a realizar um projeto pode ter por trás a ideologia do empreendedorismo, a partir do qual os jovens devem aprender a sobreviver no mundo do desemprego ou do emprego precarizado.

Enfim, a Educação em Tempo Integral, proposta nos documentos do MEC, não deve condicionar-se “ao espaço físico da escola, nem mesmo aos saberes que lá são construídos” (BRASIL, 2009a, p. 89). Ela deve levar em conta a

diversidade cultural brasileira, os saberes comunitários e precisa ser implementada em parceria com a comunidade, resignificando os espaços do entorno da escola ou mesmo da cidade, no âmbito educativo e que, as pessoas da comunidade, voluntários, ONGs, enfim todo aquele que se preocupa com a educação participe como agente colaborador para a superação das desigualdades educacionais.

Neste sentido, pode ocorrer uma confusão entre informação e conhecimento, como bem analisam Masson e Mainardes (2011) a respeito da “sociedade do conhecimento”. Para os autores, o acesso à informação não significa a democratização do conhecimento já que para este é necessário um processo mais profundo de reflexão que organize ideias desconexas num corpo coerente de pensamento.

Ora, como pode haver um processo de reflexão e organização de ideias quando se propõe a atividade educativa a partir da abordagem de “saberes” da comunidade por pessoas interessadas em contribuir para melhorar o desempenho dos estudantes, sem uma reflexão séria a respeito de quais conhecimentos são importantes, uma vez que ao trazer uma pessoa da comunidade, como sugere o Programa Mais Educação, fica-se a mercê das condições e limites que o indivíduo da comunidade tem para oferecer à escola e à melhoria da qualidade da educação pública.

Masson e Mainardes (2011) defendem que a ideologia da “sociedade do conhecimento” no capitalismo tem a função de desmobilizar as críticas mais radicais ao capitalismo que são a luta de classes e a propriedade privada. Assim, com bases em vários autores, afirmam que a “sociedade do conhecimento” mascara as contradições da sociedade capitalista ao atribuir ao conhecimento e a educação a perspectiva de mudança social. Porém, os autores muito bem analisam que a ideia de “sociedade do conhecimento” é uma ideologia da sociedade capitalista, pois o conhecimento que importa é o conhecimento útil às demandas do processo produtivo (MASSON; MAINARDES, 2011).

Diante de um mundo em constante mudança o importante é “aprender a aprender”. A difusão do lema “aprender a aprender”, desde os anos 1990, nos remete às ideias pedagógicas escolanovistas, segundo as quais o importante não

é o conteúdo e sim o método, o centro não é o professor e sim o estudante, deslocando o eixo do esforço para o interesse. O mais importante não é ensinar, mas aprender, sobretudo “aprender a aprender”. O professor é aquele que apenas auxilia o estudante no processo de aprendizagem. Porém, no escolanovismo a questão era a convivência entre as crianças e suas relações com os adultos. A característica do aprender a aprender no escolanovismo era buscar conhecimento por si mesmo, pelas possibilidades que o processo de industrialização criaria por meio do pleno emprego, onde cada indivíduo teria seu lugar, propiciado pelas políticas keynesianas (SAVIANI, 2013).

Já as características do aprender a aprender da atualidade, segundo Saviani (2013), estão ligadas à necessidade de ampliar as capacidades de empregabilidade, num contexto onde os estudantes da escola pública parecem condenados ao emprego precário quando não diretamente ao desemprego estrutural. Porém, tornar o indivíduo empregável ensinando-lhe a aprender, implica uma visão individualista onde esse indivíduo se torna único responsável pelo seu fracasso; se ele não é suficientemente empregável, desaparece toda referência ao contexto histórico, econômico e político que determina um fenômeno social como o desemprego, negando em última instância a existência de conflitos ou diretamente de luta de classes na sociedade.

Os PNCs propunham que o currículo contribuísse para a formação de um indivíduo capaz de aprender em um mundo em constante mudança, procurando ser flexível, competitivo e criativo, em suma, ser empregável ou sobreviver no desemprego, assumindo, assim, a responsabilidade de seu fracasso sem ter consciência da sua condição de classe ou sequer de haver uma sociedade em disputa de classe.

O currículo pressupõe um tipo de escola e conseqüentemente uma visão política de educação. O novo redirecionamento do papel da escola na sua limitada função econômica de treinar mão de obra para enfrentar o desemprego na nova lógica da acumulação flexível do capital, propõe preparar estudantes para trabalhos precários. A lógica da flexibilização do mundo do trabalho em constante mudança significa para a escola o esvaziamento ou abandono dos conteúdos sistematizados de matriz humanista para os filhos da classe

trabalhadora, flexibilizando este conteúdo tradicional por meio da pedagogia dos projetos, de temas transversais, da multidisciplinaridade, delegando simultaneamente na própria sociedade, através de “parcerias” com ONGs, o papel de ensinar (a esfera pública não estatal) (SANCHEZ, 2013).

Quanto ao ensino das humanidades, nem mesmo às elites é um conhecimento necessário, o que dirá à classe trabalhadora. Saviani (2013), ao tratar da política educacional para o ensino superior desde o governo Fernando Henrique Cardoso, analisa a diversificação do modelo de ensino superior e da descaracterização das universidades, dado que pela nova LDB (9394/96) a característica de universalidade do conhecimento já não é mais exigida. As tristes consequências dessa política são:

[...] as consequências para sociedade em geral e para a educação em particular o desenvolvimento da alta cultura pelo cultivo das ciências básicas, das letras, das artes deixará de ser referência para a formação das gerações futuras (SAVIANI, 2013, p.440-441).

Diante das necessidades do mercado e da subordinação da escola a esta lógica mercantil, podemos compreender o declínio do ensino de conteúdos, da perda do objeto de estudo das disciplinas, substituído por “abordagens” de problemas e desafios contemporâneos como meio ambiente, sexualidade, saúde, pluralidade cultural, que são trabalhados por meio de “projetos interdisciplinares” que não conseguem ir além do nível do senso comum, degradando a função do professor e esvaziando a escola de conteúdos sistematizados e historicamente construídos.

Não podemos falar de ampliação de tempo escolar sem falar de currículo. Todas as experiências tratam da utilização de métodos inovadores como forma de melhoria da qualidade da educação pública. Galian e Sampaio (2012), ao analisar as experiências do estado de São Paulo, questionam o fato de que a ampliação da jornada talvez possa melhorar a qualidade da educação, porém se omite a discussão com relação à estrutura, organização e os conhecimentos que circulam nas propostas de educação integral, talvez, justamente porque essas questões sejam relativizadas na proposta. Para estas autoras:

[...] Questiona-se o tempo destinado a fazer o que já se vem fazendo e os métodos "tradicionais", considerados um entrave e que podem ser responsabilizados pela ineficiência desta instituição. Porém, ainda é preciso discutir mais detidamente o que a escola disponibiliza como conhecimento legítimo a ser apreendido. E não se pode ignorar que discutir currículo é, sob qualquer perspectiva, como afirma Silva (1999), responder à seguinte questão: o que queremos que as crianças e jovens expostos ao processo de escolarização se tornem? (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 406).

O documento conhecido como relatório Faure, Aprender a ser: a educação do futuro, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), afirma a necessidade de a escola preparar os jovens para adaptar-se a trabalhos diferentes em um mundo em constante mudança no processo produtivo (GALIAN; SAMPAIO, 2012).

No que diz respeito à Educação em Tempo Integral, a concepção da comissão responsável pelo relatório Faure, era de que:

A partir de agora, a educação não se define mais em relação a nenhum conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (FAURE *et al.*, 1972, *apud* GALIAN; SAMPAIO, 2012, p.407).

O mesmo relatório afirmava a necessidade de a educação ultrapassar os limites das instituições escolares, de conceber a cidade como um território educativo, onde tempos, espaços e saberes são encarados como possibilidades educativas (GALIAN; SAMPAIO, 2012).

Galian e Sampaio (2012) questionam: que tipo de educação busca-se para as populações mais pobres? Discutir a ligação da qualidade da educação às questões de técnicas e materiais, ou novas linguagens mais eficientes, oculta o debate sobre o que se quer formar, excluindo desse debate o professor e a escola.

As propostas para ampliação da jornada escolar apontam a necessidade de atividades criativas e diferenciadas daquilo que o estudante já recebe. Neste âmbito, Galian e Sampaio (2012) advertem a utilização das novas metodologias como um filão econômico a ser explorado:

Manter os alunos mais tempo na escola, mais tempo em contato com recursos didáticos e métodos supostamente mais eficientes cuja produção representa um filão de mercado muito atraente e rentável pode significar uma formação coerente com as necessidades que movem nosso sistema produtivo. Daí que formação integral para os alunos da escola pública teria relação direta com a plena formação de consumidores e de cidadãos adequados para as necessidades instáveis dessa sociedade (GILIAN; SAMPAIO, 2012, p.413).

Mais do que inovações metodológicas, é fundamental discutir a importância do currículo:

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1297).

Neste sentido, concordamos com Young de que há ligação entre a expectativa emancipatória associada à expansão da escolarização e, isso está ligado à oportunidade que a escola oferece em adquirir “conhecimento poderoso”, o que os estudantes dificilmente têm em casa (YOUNG, 2007).

Cavaliere (2002) alerta para o fato de que a educação básica vem assumindo, nos últimos anos, compromissos educacionais mais amplos daqueles que a escola tradicionalmente sempre fez. A autora defende que enquanto a escola era para poucos tinha a função de instrução escolar, mas a partir da segunda metade do século XX, quando ocorreu um processo de escolarização de massas, a escolarização aconteceu a partir de um esvaziamento das responsabilidades da escola tanto pela precariedade de suas instalações, a diminuição da jornada pela multiplicação de turnos como pela baixa qualidade na formação do quadro docente.

Cavaliere (2002) estuda as recentes políticas para a educação pública e faz uma análise das mudanças de perspectivas da escola pública, explicitando as alterações necessárias à escola para cumprir a meta de permanência dos estudantes até que se complete a Educação Básica:

As recentes políticas públicas que buscam garantir a permanência das crianças nas escolas pelo menos até o final do período da obrigatoriedade revelam a percepção, por parte da sociedade, de que existe a necessidade de construção de uma nova identidade para a escola fundamental, sendo a primeira e indispensável condição para tal a integração efetiva de todas as crianças à vida escolar. Os programas “Bolsa escola”, as mudanças nos critérios de organização de turmas e de progressão escolar, a inclusão no currículo oficial de temas ligados à saúde, à ética e à cultura, a delegação a cada instituição escolar de maior autonomia na formulação de seu projeto pedagógico, a programação de “Dias Nacionais” da família na escola são medidas que pretendem conquistar ou fortalecer a adesão das crianças e suas famílias à escola, prolongando sua permanência nela e respondendo aos efeitos desse prolongamento. Em suma, parece delinear-se uma realidade em que as necessidades sócio integradoras assumem posição primordial no cotidiano da escola fundamental brasileira (CAVALIERE, 2002, p. 250).

Gallian e Sampaio (2012) alertam para o fato de que se a proposta é a formação integral, não basta manter a escola como sempre foi e agregar atividades quaisquer para preencher o tempo. Porém, se o objetivo é retirar crianças e jovens das ruas e mantê-los ocupados. Essas atividades, cumprem o seu papel.

A escola pública ainda não resolveu o problema da qualidade da oferta de quatro horas diárias. Como ampliar o tempo sem uma discussão aprofundada de qual escola, qual currículo, qual espaço e qual professor precisam os filhos da classe trabalhadora que, fundamentalmente, frequentam a escola pública? Concordamos com Gallian e Sampaio (2012) que preencher o tempo para tirar da rua as crianças em situação de risco e vulnerabilidade social é suficiente, porém se queremos uma escola pública de qualidade, de formação integral na perspectiva omnilateral é preciso debatê-la muito séria e criticamente para além do discurso conservador disfarçado de progressista ao defender as minorias ocultando, dessa maneira, as contradições mais profundas da sociedade de classe, como já apontada anteriormente, a saber; a propriedade privada e a divisão de classes.

2.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO COLÉGIO ESTADUAL VILA INDUSTRIAL

O Colégio Estadual Vila Industrial situa-se no bairro das Palmeiras às margens da BR 277, na cidade de Laranjeiras do Sul, região periférica do município e atende uma população social e culturalmente diversificada. Segundo dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio, a maioria das famílias é assalariada, sendo assim distribuídas: 63,4% vivem com um salário mínimo, 6% vivem com menos que um salário e 1,2% até cinco salários. Com relação à escolaridade dos pais, a situação também é de exclusão. Em relação às mães dos estudantes, 53,3% delas não completaram o Ensino Fundamental, 21,1% conseguiram completar e apenas 3,3% finalizaram o Ensino Médio. Quanto aos pais, 60% não completaram o Ensino Fundamental; 11% dos pais e 8,8% das mães não concluíram o processo de escolarização. No que diz respeito aos Programas Sociais, constatamos que 68% dos estudantes recebem Bolsa Família; 9,7% recebem o Leite das Crianças; 1,2% participam do ABB Comunidade¹⁶; 2,4% participam do PETI¹⁷ (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil); 12,19% são beneficiados com a Luz Para Todos e nenhum é/foi

¹⁶ O Programa ABB Comunidade consiste em uma proposta de complementação educacional, baseada na valorização da cultura do educando e de sua comunidade. Essa complementação é efetivada por meio de atividades lúdicas desenvolvidas em torno de áreas como saúde e higiene, esporte e linguagens artísticas, possibilitando a construção de conhecimentos e o acesso à cidadania. A proposta metodológica do Programa foi desenvolvida, em julho de 1997, pelo Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontifícia Universidade Católica – NTC/PUC/SP, tendo como princípio a Pedagogia dos Direitos, a ludicidade e a leitura da realidade social do educando, da família e da comunidade. Com fundamentação no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o Programa, que tem como objetivo fundamental a complementaridade escolar e a inserção social, atende a crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 18 anos incompletos. Fonte: <http://www.aabbcomunidade.org.br>. Acesso 13 abril 15.

¹⁷ O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti) articula um conjunto de ações para retirar crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos da prática do trabalho precoce, exceto quando na condição de aprendiz, a partir de 14 anos. O programa compreende transferência de renda – prioritariamente por meio do Programa Bolsa Família –, acompanhamento familiar e oferta de serviços socioassistenciais, atuando de forma articulada com estados e municípios e com a participação da sociedade civil. Fonte: <http://www.mds.gov.br>. Acesso: 13 abril 15.

beneficiário do Minha Casa Minha Vida (Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Vila Industrial, 2014).

O prédio pertence ao município e funciona em regime de dualidade, o município oferta no período matutino e vespertino as séries iniciais do Ensino Fundamental. O Estado, por sua vez, é responsável pela oferta no período matutino, de quatro turmas das séries finais do Ensino Fundamental totalizando 92 e, no período noturno três turmas (45 estudantes), totalizando 137 estudantes no Colégio¹⁸.

A instituição estudada localiza-se em região em que houve a tentativa de desenvolver um projeto de industrialização, porém, Laranjeiras do Sul, como tantas outras pequenas cidades do estado do Paraná, tem sua base econômica na pequena agricultura e na pecuária.

Geograficamente, Laranjeiras do Sul insere-se na Mesorregião da Grande Fronteira do MERCOSUL formada pelas Bacias Hidrográficas do Rio Uruguai e do Rio Iguaçu. Possui semelhanças com a região como a presença de imigrantes e migrantes, caboclos e povos indígenas caracterizando histórica e culturalmente o território. Outra característica marcante é a presença de movimentos sociais e urbanos, a partir dos anos 1970, influenciando as políticas públicas e a criação de lideranças em relação a terra, à saúde, à mulher e outros (TREVISOL; CORDEIRO; HASS, 2011).

Essa região tem na agropecuária e na agroindústria sua base produtiva e, como problemas centrais, o empobrecimento da Mesorregião frente à dificuldade de inserção da pequena propriedade no mercado, as precárias condições de moradia de significativa parcela da sociedade, a falta de saneamento básico, o êxodo rural e a emigração regional (PERIN; DAMO; BONETTI *apud* TREVISOL; CORDEIRO; HASS, 2011).

Diante desse cenário foi criada uma instituição histórica, nascida da organização dos Movimentos Sociais e das lideranças políticas e comunitárias da Mesorregião da Grande Fronteira do MERCOSUL: a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), o mais vivo exemplo de luta em defesa da emancipação

¹⁸Fonte: www.diaadiaeducacao.br.gov.br
<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/visao> Acesso: 11 Nov 14.

humana por meio da educação pública, gratuita e de qualidade para a classe trabalhadora. Nesse sentido, a UFFS surgiu como um projeto de desenvolvimento regional integrado, sustentável e solidário. A universidade foi criada em 2009, pelo então presidente Lula, com sede na cidade de Chapecó em Santa Catarina, e *campi* nas cidades de Cerro Largo e Erechim no Rio Grande do Sul, e Realeza e Laranjeiras do Sul, no Paraná (TREVISOL; CORDEIRO; HASS, 2011). Em Laranjeiras do Sul a sede da UFFS encontra-se dentro de uma área de assentamento da Reforma Agrária.

Laranjeiras do Sul pertence ao Território da Cantuquiriguaçu, uma associação composta atualmente por 20 municípios, criada em 1984, pelos então prefeitos Valmir Gomes da Rocha Loures, de Laranjeiras do Sul e João Ceccura, de Palmital. A Cantuquiriguaçu tem sido referência por ter sido um dos primeiros territórios a adotar como estratégia de desenvolvimento, a organização do território e o desenvolvimento deste a partir da integração de políticas públicas e da gestão social do desenvolvimento (CONDETEC, 2009).

Para o Território Cantuquiriguacu e para o Conselho de Desenvolvimento do Território (CONDETEC), a UFFS é um instrumento estratégico para o desenvolvimento da região por meio de ações no Ensino Superior, na Pesquisa e na Extensão Universitária (CONDETEC, 2009).

Por outro lado, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Colégio em questão foi de 3,6 em 2007; 4,9 em 2009; e 3,7 em 2011¹⁹. Assim, diante do reduzido resultado do IBED, somando-se o baixo IDH em que está localizado, não somente o Colégio Estadual Vila Industrial, mas também a cidade de Laranjeiras do Sul²⁰ e região foram determinantes para a implantação, em

¹⁹ Dados do Portal Educacional Dia a Dia Educação <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/indicador/ideb.xhtml> Acesso: 17 jun 2014.

²⁰ Segundo dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), o IDHM geral do município de Laranjeiras do Sul em 2010 era de 0,706 ocupando a 199ª posição no ranking do Estado. No que diz respeito à educação o IDHM era 0,594, na dimensão longevidade, 0,835 e na dimensão renda alcançamos 0,709. Fonte: www.ipardes.gov.br. Acesso em 10/04/2015.

outubro de 2011, do Programa Mais Educação com o objetivo de melhorar o IDEB, possibilitando maior tempo de permanência na escola para os estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social.

A melhoria dos Índices da Educação Básica só tem importância se melhorar a qualidade da educação pública, e dessa maneira contribuir também para o *acesso* e a *permanência* dos estudantes das escolas públicas, sobretudo aquelas localizadas em regiões de baixo IDH, em Universidades públicas como é o caso da UFFS, que foi criada justamente na perspectiva de atender prioritariamente estudantes de escolas públicas. O Programa Mais Educação teve sua primeira experiência implementada no Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul, no Colégio Estadual Vila Industrial, portanto tudo era novidade, inclusive havia muita dúvida e a maior preocupação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), era em orientar os diretores com a aplicação dos recursos. Como o Colégio funciona em dualidade com o município e, portanto duas escolas ocupam o mesmo prédio, não há espaço e houve, na época, muitas opiniões de professores e funcionários contrárias à implantação do Programa devido à ausência de espaço físico, tanto que nas entrevistas esta questão foi colocada como uma das maiores dificuldades por todos os envolvidos no Programa. Como professora do Colégio em questão, testemunhei a posição contrária de professores e funcionários à adesão ao programa devido à falta de infraestrutura apropriada para sua oferta em contraturno, assim como a ousadia da diretora em corajosamente assumir o PME na perspectiva de atender aqueles estudantes, que por falta de outros espaços públicos já ficavam na escola em turno contrário, porém, até então sem acompanhamento e atividades educativas organizadas. Se o Programa Mais Educação, minimamente, atingiu os objetivos no Colégio Estadual Vila Industrial, isso se deveu muito mais, subjetivamente aos esforços da diretora do que aos seus pressupostos teóricos.

2.3.1 Atividades propostas para o Programa Mais Educação no Colégio Estadual Vila Industrial

As atividades propostas no Programa Mais Educação para o Colégio Estadual Vila Industrial foram: Capoeira, Horta Escolar, Jogos Matemáticos, Literatura, Artes e Mídias.

Imagem 1 – Oficina de capoeira



Fonte: Joseane Santos (2012)

Imagem 2 – Jogos matemáticos



Fonte: Joseane Santos (2012)

Segundo relato²¹ da gestão que implantou o Programa foi determinante a escolha do colégio em função do baixo interesse de outras escolas em aderirem ao programa, mas principalmente pela situação de risco e vulnerabilidade social da comunidade atendida. O Programa foi desenvolvido no Colégio no período de outubro de 2011 a outubro de 2012.

Para a Diretora que implantou o Programa, um dos projetos selecionados foi de pintura que já vinha sendo desenvolvido por meio do Programa Viva Escola e enquadrava-se no macrocampo “Cultura e Arte”. Outro projeto escolhido enquadrava-se no macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”, sendo um macrocampo obrigatório, optou-se pela oferta de um projeto de Matemática por

²¹ Na pesquisa de campo realizamos cinco entrevistas e tivemos um relato por escrito, da diretora que implantou o Programa Mais Educação no Colégio. Optamos por preservar a identidade de cada entrevistado e, para tanto, utilizaremos Funcionário 1, 2, 3, 4, 5, embora sejam: 1 diretor, 1 pedagogo, 2 professores e 1 funcionário, mais o relato da diretora que embora possa ser identificada pelo período da gestão em que foi implementado o PME, não usaremos seu nome neste trabalho.

ser uma disciplina de defasagem e por ter na escola um professor do Quadro Próprio do Magistério que poderia trabalhar o projeto.

No macrocampo “meio ambiente” optou-se pela atividade de Horta Escolar, por haver espaço disponível. Esta atividade foi escolhida em função da presença da Universidade Federal da Fronteira Sul e da possibilidade de estabelecer uma parceria e contar com o apoio de acadêmicos e professores do curso de Agronomia, na perspectiva de trabalhar nos princípios e conceitos de agroecologia.

Imagem 3 – Horta escolar



Fonte: Joseane Santos (2012)

O projeto de leitura, pertencente ao macrocampo de “Cultura e Arte”, foi escolhido *“por que queremos desenvolver em nossos estudantes o gosto e interesse pela leitura, como deleite e como meio de aquisição de conhecimento”* (relato da diretora, 2014).

Imagem 4 – Projeto de leitura



Fonte: Joseane Santos (2012)

Outra atividade desenvolvida foi dentro do macrocampo “educomunicação”, redimensionada no início do funcionamento, pois os equipamentos da rádio foram encaminhados pelo MEC somente no ano seguinte. Os estudantes trabalhavam no laboratório de informática com as mídias lá disponíveis.

2.3.2 A organização do PME no Colégio Estadual Vila Industrial

A previsão para iniciar as atividades era imediata, no mês de abril de 2011, porém os recursos só foram liberados pelo FNDE em outubro do mesmo ano, quando o Colégio foi autorizado a iniciar as atividades.

Inicialmente, cerca de 80% das crianças/adolescentes do Ensino Fundamental permaneciam no colégio em período integral; no ensino regular no período matutino tinham aula normal, almoçavam e à tarde participavam das atividades do Programa Mais Educação. Cabe destacar que o programa era destinado a atender 100 estudantes.

Para cada atividade havia um monitor que era pago pela APMF do colégio com recursos do Programa, mais um professor contratado pela Secretaria de Estado da Educação para trabalhar 50% da carga horária da atividade. O pré-requisito exigido para o monitor era que fosse estudante do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou, preferencialmente estudante universitário.

As atividades funcionavam com carga-horária de duas horas semanais cada. Uma hora era destinada ao atendimento pelo professor acompanhado do monitor e a outra atendida apenas pelo monitor, com atividades planejadas pelo professor. *“As atividades foram organizadas de modo que cada aluno permanecia uma hora em cada projeto e participava de três projetos durante o dia”* (Relato Diretora).

Como a Secretaria de Estado orientou que os estudantes deveriam permanecer na escola em tempo integral de segunda a sexta-feira, e as atividades do programa Mais Educação não ocupavam todo esse período, a direção do colégio organizou o que foi chamado de hora-tarefa atendida inicialmente por um monitor, para a realização de atividades escolares. Como o MEC não previa o pagamento de auxílio alimentação e transporte para esse voluntário, a hora-tarefa passou a ser coordenada pela pedagoga.

O recurso recebido pelo Colégio para um ano de Programa, para compra de materiais pedagógicos e pagamento de monitores, foi de aproximadamente R\$ 30.000,00 destinado pelo FNDE.²²

2.3.3 A infraestrutura do Programa Mais Educação no Colégio Estadual Vila Industrial

Uma das maiores dificuldades encontradas para o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação, no Colégio Estadual Vila Industrial, está relacionada à falta de infraestrutura para atendimento dos estudantes em jornada ampliada. Todos os entrevistados concordaram que uma das dificuldades de

²² Todas as informações referentes a esse item foram dadas pela diretora que implantou o Programa Mais Educação.

utilização de espaço físico em contraturno, era o fato de o prédio funcionar em regime de dualidade com uma escola municipal. A falta de infraestrutura não é um problema só do Colégio Estadual Vila Industrial; o próprio MEC ao prever a falta de espaço físico nas escolas em que seria implantado o programa traz algumas alternativas como já apontamos anteriormente, como é o caso de buscar espaços na própria comunidade, utilizando praças, museus, teatros, etc. Enfim, o que sugere o Ministério para que a falta de espaço não seja um entrave para a oferta de educação integral é “o mapeamento de espaços, tempos e oportunidades, tarefa que deve ser feita com toda a comunidade” (BRASIL, 2011a, p. 22).

Lembramos que o Colégio Estadual Vila Industrial, está situado às margens da BR 277 a quatro quilômetros do centro da cidade onde existe uma praça, um lago e um teatro municipal que poderiam ser utilizados para atividades educativas, segundo as orientações dos documentos do MEC, porém, não há transporte escolar, o que inviabiliza essa alternativa.

Para o funcionário 1, o convênio não foi renovado por falta de infraestrutura física e material. Faltava pessoal para ficar com os estudantes na hora do almoço, faltava sala de aula e essa era a principal dificuldade para o desenvolvimento do programa.

Na ótica do funcionário 2, a principal dificuldade igualmente era a falta de espaço:

os alunos estavam no saguão almoçando e os alunos do período da tarde da escola municipal já estavam chegando, e quando chovia era pior porque não tinha onde por os alunos. Na minha opinião, acho que era custoso eles aprenderem, porque mais eles faziam folia.

No relato deste funcionário transparece a perspectiva de apenas ampliar o tempo dos estudantes na escola, sem o compromisso com a qualidade desse tempo ampliado.

Imagem 5 – Almoço



Fonte: Joseane Santos (2012)

O funcionário 3 relata que às vezes era preciso readaptar as atividades por falta de espaço e, muitas vezes, os estudantes eram dispensados. O funcionário 4 contou que realizava as atividades embaixo de árvores, dispensando-as quando chovia; para ele o principal agravante também era a falta de espaço físico.

Imagem 6 – Jogos matemáticos



Fonte: Joseane Santos (2012)

Para resolver o problema de espaço o colégio buscou parceria na comunidade. No entanto, por ser uma comunidade muito carente, o único espaço era o salão de festa da igreja, mas era longe e não foi possível utilizá-lo. A quadra de esportes do colégio, embora em péssimas condições, é o único espaço “recreativo” do bairro e, os estudantes e a comunidade mesmo sem o Programa Mais Educação estão sempre na escola no contra turno e nos fins de semana a fim de utilizá-la (relato funcionário 1).

Imagem 7 – No intervalo do almoço havia revezamento dos funcionários para atendimento dos estudantes, até que iniciassem as atividades do Programa porque não havia funcionário específico para tal atividade.



Fonte: Joseane Santos (2012)

2.3.4 Pessoal envolvido no projeto

Para a diretora que implantou o Programa, as principais dificuldades foram: a inexperiência dos professores em trabalhar com atividades mais práticas que não fossem na formatação de disciplina e trabalhar com auxílio de monitor; o atendimento dos estudantes por monitores, o que implicava, pela inexperiência do monitor e pelas atividades pouco direcionadas pelo professor, em indisciplina e dispersão dos estudantes, e o maior problema de todos: a falta de infraestrutura para alocar todas as atividades.

Ela destaca, no entanto, que havia pontos positivos entre eles:

[...] o olhar das crianças, especialmente aquelas que mereciam maiores cuidados, um olhar de satisfação, de sentir-se acolhida, atendida em seus direitos mais básicos, como o de almoçar ou o de poder estar na escola ao invés de ter que trabalhar ou ficar na rua porque não tinha nenhum adulto em casa.

Outro problema enfrentado, segundo o funcionário 3, foi relacionado aos monitores voluntários que eram moradores do bairro. Como eram pessoas jovens e conhecidas, gerou uma relação equivocada de amizade, “*no momento que meu amigo propôs uma atividade, ele é meu amigo e eu decido se vou ou não realizar a atividade por ele proposta*” (FUNCIONÁRIO 3); para o funcionário, a participação de membros da comunidade trouxe certa liberdade entre os estudantes e o monitor, contudo, muitas vezes essa liberdade traduziu-se em falta de respeito.

Ainda com relação aos monitores, o funcionário 3 explicita:

Uma das ações que a escola tomou para melhorar o Programa foi realizar a troca de monitores. Embora o trabalho fosse realizado voluntariamente a escola buscou a parceria da universidade e houve mudança, por exemplo, na atividade realizada na horta escolar quando um acadêmico do curso de agronomia da UFFS passou a monitorar; a oficina de horta escolar era uma das que tinha menor participação dos alunos, porém a partir da vinda do acadêmico como monitor começou a haver uma participação maior dos alunos, tanto porque ele tinha conhecimento do que estava fazendo e, assim como na sala de aula, era alguém que gostava do que estava fazendo e as crianças são muito carentes, então elas sentem quando são gostadas e respondem melhor.

2.3.5 Os conhecimentos da comunidade e a concepção de educação integral dos profissionais envolvidos no Programa Mais Educação no Colégio Estadual Vila Industrial

Os documentos do MEC, sobretudo o caderno que propõe que sejam confeccionadas “Mandalas de Saberes”²³, sugerem que os conhecimentos da comunidade sejam trazidos para dentro da escola, como já apontamos no capítulo anterior sobre o Programa Mais Educação; sobre esse aspecto faremos a análise mais aprofundada no capítulo seguinte. Aqui traremos a concepção dos funcionários e professores envolvidos no Programa Mais Educação a respeito desses temas.

²³ *Série Mais Educação: Rede de Saberes. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Brasília, 2009.*

A Diretora que implantou o Programa, no que se refere à concepção de educação Integral, justifica a adesão ao Programa Mais Educação:

Embora compreendêssemos que o Programa não traduzia nossa idealização de educação integral, e compreendíamos que se trata/tratava de um programa de fomento à educação integral e não ela propriamente dita, era a possibilidade de iniciar um trabalho de oferta de atividades extracurriculares aos nossos alunos.

Para o funcionário 4, a escola deveria ter infraestrutura para a oferta de educação integral em tempo integral e as atividades de educação integral; como os projetos não deveriam ser ofertados no contra turno, deveriam ser intercalados durante todo o dia entre aula normal e atividades de educação integral, que na sua concepção deveriam atender a área de esportes, artes plásticas, artes cênicas, cidadania, e outros.

Já para o funcionário 2:

Eles deveriam ter aula de manhã e à tarde ter aula de dança, de música, brincar, ensinar fazer horta, porque só estudar, só estudar eles cansam também, ensinar bordado pras meninas, tocar alguma coisa pros meninos. Mas tinha que ser alguém que soubesse ensinar para eles. Eu via, com os alunos do município, a monitora colocava o CD e as crianças ficaram só correndo por ali.

Com relação à proposta de trazer os conhecimentos da comunidade para dentro da escola, o funcionário 3 afirmou que em poucos momentos buscou-se isso, um dos exemplos foi a horta, houve a tentativa de resgatar o que eles plantavam e como plantavam, mas também a intenção de levar a proposta de produção orgânica para casa. Outra experiência da comunidade foi relacionada à oficina de arte, muitas mães que são manicures e fazem unhas decoradas, então eles fizeram atividades com esses desenhos e gostaram dessas atividades. Porém, foram poucas as experiências da comunidade trazidas para dentro da escola.

Para o funcionário 5, a atividade realizada na oficina de literatura teve uma série de dificuldades. Essa oficina consistia em passar da poesia para a forma narrativa e depois para a dramatização, porém muitos estudantes, segundo esse funcionário, nunca tinham ouvido falar em poesia e “até que tivessem o gosto pela

poesia não foi fácil”, mas “depois que eles começaram a gostar da poesia foi uma boa experiência”. Ainda para este funcionário, a questão de trazer o conhecimento da comunidade para a escola teve que considerar que a linguagem trazida pelos estudantes não é apenas uma linguagem informal, mas uma linguagem até agressiva.

Neste caso, a escola tinha que fazer justamente o contrário, tinha que ensinar a linguagem culta para que eles pudessem não só trabalhar o texto poético, mas para no futuro poder melhor se inserir socialmente, inclusive se destacar, enfrentar com sucesso uma entrevista por um emprego melhor. Mas mesmo assim não foi fácil. Havia uma turma muito indisciplinada, pouca coisa foi possível de atingir, mesmo que com estas disciplinas houve melhora no desempenho. O monitor não conseguia atingir os objetivos porque não tinha formação e os alunos não o respeitavam.

A análise do funcionário 5, com relação à linguagem “agressiva” e “vulgar” trazida pelos estudantes nos remete a uma discussão contemporânea de que corrigir a língua dos estudantes implica uma relação de autoritarismo e impede de ouvir, de conhecer o estudante e o ambiente de onde provem. Mas, por outro lado, não se pode cair no outro extremo de aceitar a linguagem do estudante sem reflexão. É papel da escola ensinar, socializar e contribuir para o domínio da língua padrão, porém é preciso compreender as relações em que é produzida a linguagem do estudante. Essa linguagem representa o cotidiano de violência em que vive esse público e, ao contrário de estabelecer uma relação autoritária de não ouvi-lo ensinando o português das formas literárias, o que acaba por afastá-lo, é preciso antes convencê-lo de que a compreensão dessas relações contribui para a sua superação.

Com relação à melhoria do desempenho dos estudantes, o funcionário 3 constata que mesmo que não tenha havido melhora no desempenho, pelo menos durante o período em que eles estavam participando do Programa, não se ouvia nos programas policiais no rádio notícias falando do envolvimento dos estudantes em roubo e em outras situações muito presentes no bairro, como a prostituição.

Na fala desse funcionário fica claro o papel da educação em tempo integral, nessas comunidades em que as crianças, adolescentes e jovens estão em situação de risco e vulnerabilidade social. Mais do que uma proposta de

superação das desigualdades educacionais ou de formação do ser humano na sua integralidade, o que temos visto por trás da precariedade com que vem sendo desenvolvida a política de educação em tempo integral é um espaço para que alguém cuide dessas crianças e retarde sua entrada no mundo da marginalidade.

Mesmo quando os documentos propõem que a cidade seja uma “cidade educadora”, não especificam de que tipo de cidade estão falando: se as pequenas cidades, em que não há espaços públicos a serem utilizados no processo educativo desses sujeitos, ou nos grandes centros urbanos, com sua dinâmica de violência cotidiana, que apesar de existirem espaços como cinemas, museus, teatros, etc, de fato seu acesso é quase impossível, se pensado na prática cotidiana de uma escola (transporte, distância, trabalho realizado por monitor, etc.). O que defendemos aqui é a educação pública de qualidade no espaço da escola, com infraestrutura adequada e democratização de outros espaços educativos para a classe trabalhadora como resultado de políticas públicas de democratização de acesso a esses espaços e conhecimentos.

3 ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUA CONTRAPOSIÇÃO

No segundo capítulo, analisamos a trajetória histórica, explicitando elementos que levaram à preocupação com a implementação da escola de tempo integral para a classe trabalhadora. Em seguida, apresentamos um conjunto de componentes que caracterizam o Programa Mais Educação e seu processo de implementação no Colégio Estadual Vila Industrial. Ao realizar essas análises pudemos perceber a presença de vários elementos que o aproximam do conjunto de pressupostos do pós-modernismo. Assim, neste terceiro capítulo, apresentamos elementos para explicitar esse movimento, bem como a relação do PME com o conjunto de pressupostos que o caracterizam.

Para Alves (2011), o momento histórico que vivemos pode ser chamado de terceira modernidade do capital, cujo sistema apresenta traços de esgotamento histórico como modo planetário, marcado pela propriedade privada dos meios de produção e pela divisão hierárquica do trabalho. Para o autor, a era civilizatória que inaugura a terceira modernidade altera a dinâmica da luta de classes, que existia na segunda modernidade do capital marcada pela lógica cultural do modernismo.

Alves (2011) estabelece três modernidades para o capitalismo, a saber: a primeira modernidade, que tem início no século XVI no Ocidente. A modernidade definida pelo autor promete tudo, assim como, ao mesmo tempo, pode ameaçar e destruir tudo o que temos e somos.

Ambientes e experiências modernos atravessam todas as fronteiras de geografia e de etnias, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia; neste sentido, pode-se dizer que a modernidade une todo o gênero humano (ALVES, 2011, p.2).

Pode-se distinguir a primeira modernidade, que tem início no século XVI até a última metade do século XVIII, como a fase do capitalismo comercial ou manufatureiro. Já a segunda modernidade do capital é marcada pelo advento da Primeira e Segunda Revolução Industrial, as quais permitem o surgimento da grande indústria e a subsunção do capital ao trabalho. É a fase de transição para

a terceira e última modernidade do capitalismo. A terceira modernidade do capital é a modernidade da crise estrutural do capital, da predominância do capital financeiro, da precarização do mundo do trabalho e da barbárie social. “A terceira modernidade seria a modernidade tardia, a modernidade sem modernismo, ou a modernidade pós-modernista” (ALVES, 2011).

Enquanto a segunda modernidade do capital é marcada pela organização dos trabalhadores assinalados pela exploração capitalista, mas também por empregos estáveis e forte organização sindical, a terceira modernidade do capital, em função da precarização do mundo do trabalho e da diminuição da força viva de trabalho, substituída pelas máquinas, fruto do desenvolvimento das forças produtivas, colocou em xeque a classe trabalhadora como sujeito histórico.

O estilo político da segunda modernidade do capital é marcado pela social-democracia clássica e pelas conquistas dos trabalhadores organizados (Welfare State), o reformismo social democrata tanto quanto o comunismo como força estruturante do trabalho (ALVES, 2011).

Para Taschner (1999), pode-se dizer simplificadaamente que a (segunda) modernidade é marcada por certas referências, tais como: sociedade industrial com padrão produtivo rígido e em série (padrão taylorista-fordista), a separação entre o pensar e o fazer que gerou o trabalhador parcial, alienado e a figura do capitalista, a partir de uma série de ordens vindas de uma gerência científica com estrutura burocrática. Essa estrutura criou um mercado de massa de consumidores padronizados por classes sociais. Essa indústria vende, com a ajuda da publicidade, uma ideia da realidade que ajuda a propagar uma visão de mundo coerente com a manutenção da sociedade.

A partir dos anos 1960, a crítica ao capitalismo se desenvolveu em uma série de movimentos sociais com novos atores como negros, feministas, gays, consumidores, ecologistas, etc., deslocando a centralidade que até esse momento tinha tido a luta de classes operária. Na virada dos anos 1990, houve mudanças concretas tais como a queda do muro de Berlim e o fim da União Soviética, colocando abaixo o sonho da esquerda. Esta série de elementos coloca em questão a modernidade e a possibilidade de estarmos ou não numa era da pós-modernidade (TASCHNER, 1999).

Ainda seguindo a análise de Taschner (1999), a produção rígida do fordismo entrou na era flexível, tornando possível a despadronização dos produtos, ou seja, em uma mesma linha há a possibilidade produzir determinados produtos com características distintas. Foi possível, então, também despadronizar o consumo, o foco passou a ser não mais o produto e sim o consumidor; assim, é preciso buscar um produto que atenda as necessidades, desejos e expectativas desse consumidor.

Cevasco (2003) ressalta que a partir dos anos 1960, houve uma mudança no conceito de cultura, e a diferença passou a ser exaltada em oposição a tudo o que fosse universal, numa época que se convencionou chamar de pós-moderna, e cultura passou a ser substituída por culturas, no plural.

Harvey (1992) esclarece que o termo pós-moderno vem da arquitetura e, segundo Charles Jencks, data de 1972. É um conceito da arquitetura a partir do qual a ideia é não mais construir para o Homem e sim para as pessoas. Assim, também a literatura, as artes e a filosofia sofrem a influência pós-moderna. Na filosofia, o pensamento pós-moderno é caracterizado pelo rompimento com o humanismo e o iluminismo. A crise moral do nosso tempo, alerta Harvey, é uma crise do pensamento iluminista. Harvey (1992, p. 47) alerta que “os sentimentos modernistas podem ter sido desconstruídos, superados ou ultrapassados, mas há pouca certeza quanto à coerência ou significado do sistema de pensamento que possa tê-los substituído”.

Isso chama a atenção para a compreensão de que de fato ocorreu uma série de mudanças que afetam diretamente a vida em sociedade, porém o entendimento dessas mudanças é uma atividade bastante complexa.

O pós-modernismo significa uma ruptura com o modernismo ou apenas uma revolta no interior do próprio modernismo, como uma etapa do modernismo? Seria um estilo ou um conceito periodizador? Seria ele revolucionário pela sua oposição a toda forma de metanarrativa e sua atenção a outros mundos e outras vozes silenciadas (mulheres, gays, povos colonizados), ou o pós-modernismo é associado à reestruturação da sociedade pós-industrial como lógica cultural do capitalismo avançado? (HARVEY, 1992).

Para Harvey (1992, p. 49) o que há de mais espantoso no pós-modernismo é sua característica de total aceitação ao “efêmero, fragmentário, descontínuo e caótico que formavam uma metade do conceito baudelaireano de modernidade”.

As análises de Harvey se contrapõem às de Foucault e Lyotard para a compreensão da fragmentação e da efemeridade da pós-modernidade. Estes autores questionam a noção de que possa haver uma metalinguagem e uma metanarrativa em que as coisas possam ser representadas. São incrédulos nas metanarrativas²⁴ como teorias totalizantes e, em seu lugar propõe a pluralidade e formações como o “poder do discurso” (Foucault) ou “jogos de linguagem” (Lyotard) (HARVEY, 1992).

Para Foucault há uma série de espaços de domínio de poder, cada qual com sua própria história: o hospital, a prisão, a escola, a universidade e o consultório do psiquiatra são alguns exemplos. Para ele, essa organização é construída independente de uma estratégia de domínio de classe. Foucault criticava a racionalidade burocrática repressiva soviética e defendia que só o ataque às práticas localizadas de repressão contra os efeitos globais do capitalismo poderiam produzir múltiplas repressões a esse sistema numa nova forma. Suas ideias atraíram movimentos sociais surgidos nos anos 1960, como grupos feministas, gays, étnicos e religiosos, assim como muitos que haviam se desiludido com o comunismo e os partidos comunistas. Porém, as lutas localizadas de Foucault não tiveram efeito desafiador para o capitalismo (HARVEY, 1992).

Para Harvey (1992), as múltiplas fontes de opressão na sociedade e os múltiplos focos de resistência à dominação foram incorporados e até importados pelo próprio marxismo. Assim, há uma crítica à modernidade iluminista que pretendia falar pelos outros (povos colonizados, negros, minorias, mulheres, classe trabalhadora), com uma voz unificada. A ideia de que cada grupo tem direito a falar com sua própria voz e ter aceita essa voz como legítima e autêntica, isto é, o reconhecimento da diferença antes do que a procura da identidade, faz parte da perspectiva pós-moderna, o que resulta numa tendência à fragmentação

²⁴ Amplo esquema interpretativo da realidade como os produzidos por Marx ou Freud (HARVEY, 1992, p. 49-50).

em relação à uniformidade da modernidade fordista do período anterior; fragmentação de sujeitos, que não mais podem ser unificados sob a etiqueta 'proletariado' e correspondente fragmentação dos 'relatos' sobre a emancipação, substituídos por um perspectivismo horizontalizante.

O pós-modernismo rejeita a ideia de progresso. Assim, todo sentido de memória e continuidade histórica, pilhando e absorvendo da história tudo que é classificado como aspecto do presente (HARVEY, 1992).

O pós-modernismo se levanta sobre a crise dos relatos modernos, sobre a luta pela emancipação humana, sobre a crise do sonho iluminista do triunfo da razão, sobre a crise do projeto socialista e da emancipação dos trabalhadores do mundo todo.

Para Freitas (2005), o pensamento pós-moderno propõe o fim das certezas na ciência e na política, e isso tem uma implicação nada ingênua. A ciência sempre trabalhou com o campo da dúvida, é o que a move e, historicamente, com "verdades provisórias". Do ponto de vista político, a incerteza foi o contraponto. A esperança alimentou o sonho de libertação dos seres humanos na modernidade. Na perspectiva pós-moderna, no entanto, o fim da esperança política mais o fim da certeza provisória da ciência fazem parte do mesmo jogo. À ciência está posto o papel de amortecer consciências sem esperanças na política, para que não se organizem na perspectiva de construir outro mundo. Porém, embora dominante a perspectiva pós-moderna não é única,

como contraposição ao eixo pós-moderno, há um eixo progressista que se organiza em torno às certezas provisórias e à reconstrução da esperança, alicerçada em metanarrativas e valores universais (FREITAS, 2005, p.2-3).

Para Freitas (2005, 3) "é preciso vencer os efeitos desmobilizadores das incertezas [...]", para tanto, é fundamental minimamente ter consciência das características do pensamento pós-moderno e o autor indica entre elas a negação aos modelos de produção de conhecimento baseado no materialismo histórico dialético, para o qual há uma "unidade dialética entre sujeito e objeto que constrói conceitos e categorias explicativas da realidade, supondo a independência dessa realidade (histórica) diante do sujeito" (FREITAS, 2005, p. 62). Para os pós-

modernos, o sujeito é isolado e posto no papel de leitor com seu próprio “jogo linguístico” sem as categorias que correspondam à realidade. Para eles, há uma multiplicidade de leituras de mundo e a própria realidade não implica uma unidade. Por isso, na perspectiva pós-moderna, os conceitos não apresentam uma suposta certeza ou verdade, tudo é muito subjetivo e relativo.

Evangelista (2002) entende que a defesa do pós-modernismo se sustenta, especialmente, na crítica ao marxismo e apresenta os fundamentos de tal crítica. De acordo com este autor, o pós-estruturalismo é um elemento contemporâneo de crítica ao marxismo, mas para compreender tal crítica se faz necessário situá-la como parte de um movimento de crítica à modernidade e à razão moderna. A modernidade é representada pelo Iluminismo, é a ideia de que a razão é indispensável para autodeterminação do homem, assim como, pela razão o homem é capaz de, por meio do pensamento crítico, emancipar-se e exercer a liberdade. A crítica da modernidade se encaminha contra a sua racionalidade e, os principais temas da racionalidade moderna, como o progresso, a ciência, a verdade e a revolução, darão lugar ao fragmentário, singular, efêmero, imaginário, microscópico, etc.. Rejeitam-se descaradamente as grandes sínteses intelectuais, pelas causas primárias em busca do sentido da história dado pela indeterminação e ação dos sujeitos. Ocorre, por fim, um “descentramento do político”, uma vez que a história perde o sentido e já não há mais um futuro no horizonte, o cotidiano o substitui, assim como o imediato toma o lugar do mediato.

A realidade, na perspectiva pós-moderna, teria como característica essencial o fato de tê-la de forma fragmentária, o que lhe permite uma série inesgotável de interpretações, todas válidas, tornando impossível uma síntese totalizante do real. O marxismo, contrariamente a essas concepções, reivindica a condição de pensamento totalizante herdeiro das grandes sínteses do pensamento moderno. E, mais que isso, se propõe a compreender dialética e racionalmente a totalidade histórica (EVANGELISTA, 2002).

A presença de elementos pós-modernos nos fundamentos do programa Mais Educação, como mostraremos na sequência, compreende um perigoso sintoma de um falso progressismo pedagógico que esconde afinidades com um presente resignado a adaptações e tolerâncias de diferenças várias, revelando

um componente conservador, porque concebe a escola como um espaço resignado e esvaziado a ser preenchido com qualquer tipo de iniciativa.

3.1 PERSPECTIVAS PÓS-MODERNAS PRESENTES NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Realizaremos a análise do Programa Mais Educação a partir de três categorias essenciais: o conteúdo, o espaço e o professor.

Lembramos que o Programa Mais Educação apresenta-se como um programa indutor de Educação Integral por meio da ampliação da jornada escolar, contribuindo tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2011a).

Como professora da Rede Pública e, particularmente da escola na qual realizamos esta pesquisa, um dos pontos relevantes para a ampliação da jornada escolar foi a diferença gritante entre o IDEB de escolas que variavam de 0,7 a 8,5, conforme apontamos anteriormente. O pré-requisito para implantação do PME no Colégio Vila Industrial foi o baixo IDH da região, particularmente do município e, especificamente do bairro onde está localizado o Colégio em questão, assim como a exposição dos estudantes às situações de risco e vulnerabilidade social.

Destacamos, na apresentação do Colégio, a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul como resultado da luta dos movimentos sociais em construir uma universidade na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento da região. Esta Universidade tem seu acesso democratizado, uma vez que no Paraná, 87%²⁵ das vagas da UFFS são destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas. Além disso, está localizada, como já indicamos, em uma área de assentamento da Reforma Agrária, o que é simbolicamente significativo. Dessa maneira, há uma grande possibilidade dos estudantes do Colégio Estadual Vila Industrial terem acesso ao ensino superior em uma Universidade Federal com o desafio de nela permanecer. Para isso, o PME deve contribuir para melhorar o desempenho dos estudantes, já que esta é uma das metas presentes inclusive no PDE, como apontamos anteriormente. O questionamento que

²⁵ Fonte: <http://uffs.edu.br> acesso em 22/01/2015.

fazemos é: de que maneira a valorização da diversidade cultural brasileira como uma das propostas do Programa, pode contribuir para melhorar o desempenho dos estudantes das escolas públicas? Aqui parece que o Programa se afasta deste objetivo e se perde num jogo de fácil democratismo cultural com efeitos imediatos e escassas consequências futuras.

Klein (1996) ressalta que hoje há uma tendência em superestimar as especificidades locais e há uma carência de análise da totalidade, atribuindo à realidade e à totalidade um sinônimo de comunidade. No caderno Passo a Passo (2011a), por exemplo, a proposta de Educação Integral é que está associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

Todos que trabalham com crianças e jovens sabem que eles preferem realizar atividades prazerosas, aplicáveis e que tenham sentido imediato. Isso ganha um novo sentido na concepção pós-moderna, uma vez que exalta o imediato, o efêmero e o útil. Em minha prática docente e, por meio do relato dos colegas da Educação Básica, parece haver uma crescente dificuldade quanto a ensinar conhecimentos que não sejam imediatamente aplicáveis, os fundamentos das ciências, e sabe-se que a qualquer momento o professor irá enfrentar a pergunta “Professor: “isso serve para quê?”, o que no fundo expressa um profundo questionamento da legitimidade do que se está ensinando em um mundo em que só é importante o que tem aplicabilidade.

Parece haver um consenso na questão da aplicabilidade do conhecimento, na Revista Carta na Escola; o professor José Armando Valente, doutor em Filosofia do Departamento de Engenharia Mecânica e Divisão de Estudo e Pesquisa em Educação do Massachusetts Institute Of Technology (MIT), pesquisador em tecnologias da Educação e pesquisador Associado do Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Unicamp, propõe que os professores de Língua Portuguesa estimulem, entre seus estudantes o uso das novas tecnologias, como o twitter:

Por que o professor de Língua Portuguesa, por exemplo, não o utiliza para os alunos expressarem ideias em 140 caracteres? É um ótimo exercício de concisão, um trabalho de comunicação sintética que muitos

alunos de doutorado não costumam ter. É fundamental saber resumir suas ideias no mundo de hoje (VALENTE, 2011, p. 15).

O que precisa, é estimular o contrário, que os estudantes consigam desenvolver longamente um argumento tanto verbalmente quanto na escrita. Talvez no doutorado os estudantes tenham dificuldade de se expressarem de forma concisa, mas na educação básica, custa “lágrimas de sangue” escrever, por exemplo, uma redação longa de forma coerente. Exemplo disso foi o resultado do último ENEM, em que 10% dos estudantes zeraram na redação. Não negamos o uso das novas tecnologias nas aulas, elas realmente enriquecem o conteúdo com sua possibilidade visual. Porém, instrumentalmente ela é muito intuitiva, os estudantes não precisam da escola para aprender a se expressar nessas tecnologias, (twitter, facebook, celulares, whatsApp e outras inúmeras formas de comunicação que efemeramente entram e saem de moda). A escola, diante do pouco tempo que tem, não pode perder tempo com o que se aprende sozinho, a escola precisa incentivar nos estudantes o domínio dos fundamentos e, de posse desses fundamentos, o que é acessório se torna até criativo. Expressar-se com 140 caracteres e utilizar a linguagem das novas tecnologias é algo que se aprende em “qualquer espaço”, não precisa de escola, nem de professor para isso, pode ser algo de desejo e interesse imediato dos jovens.

A respeito dos interesses do estudante, Saviani (1991) aborda a questão do estudante empírico que é aquele imediatamente observável, com sensações e desejos correspondentes aos seus desejos imediatos, porém esses desejos não correspondem aos interesses reais definidos por sua condição social como indivíduo concreto. Por isso, ainda segundo o autor, os pais põem os filhos na escola e esperam que eles aprendam por pensarem que o estudo, pelo conjunto de suas experiências, faz falta e esperam, também, que os professores saibam que conhecimentos são importantes para seus filhos. Por isso, nem sempre o que os estudantes manifestam como desejo são os conteúdos mais importantes para eles enquanto indivíduos concretos.

Apresentamos abaixo mais um exemplo do esvaziamento de conteúdo em troca de algo mais “prazeroso”, além de presença neoliberal do empreendedorismo na educação por meio da pedagogia do “aprender a

aprender”, e da ação participativa. Nesta passagem do caderno “Caminhos para Elaborar uma Proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada”, o MEC apresenta o que quer para a educação integral:

[...] Escolas mais vivas, que consigam transformar seu ensino em uma atividade prazerosa, onde todos aprendem a aprender e são capazes de transformar os assuntos que preocupam os alunos em temas do trabalho escolar. Escolas que valorizem a cultura e o trabalho como princípios educativos, aos quais alunos, educadores, funcionários e comunidade sentem-se ligados, porque participaram de todo o processo, desde a identificação das questões até o planejamento de como implementar as soluções encontradas (BRASIL, 2011, p.54).

Gramsci (2011, 50), ao defender que deveria haver uma escola única, sem divisão de escola para a classe dirigente e escola para a classe trabalhadora, afirmava que era importante que as crianças não se cansassem à toa, mas era importante que se cansassem a “fim de se autoimporem privações e limitações de movimento físico, isto é, a se submeter a um tirocínio psicofísico.”

Contrariamente à concepção de educação integral proposta pelo MEC, Gramsci defendia que o estudo é um hábito que se adquire com muito esforço, que não se chega à idade adulta e se torna capaz de estudar por muitas horas se não por esforço, não há um “truque” para aprender:

[...] deve-se convencer muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, como um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual, é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo esforço (GRAMSCI, 1982, p.139).

Embora Gramsci não trate de Educação Integral, nem sua obra se dedique amplamente à educação, ele é um importante teórico marxista e é fundamental para pensar a escola para a classe trabalhadora²⁶. Diante do

²⁶ A partir da segunda metade do século XX, ao mesmo tempo em que houve uma ampliação do sistema escolar para as massas, alguns setores das classes médias que estavam nas escolas públicas passaram a utilizar as escolas particulares, que se tornaram um mercado em expansão. Na mesma medida em que houve ampliação de oferta de vagas nas escolas públicas para as massas, houve também a deterioração desses espaços, a multiplicação de turnos, redução de salários, enfim a escola pública foi perdendo progressivamente a qualidade ao longo das décadas 1970, 80, 90, aumentando continuamente seu desprestígio (Seminário Nacional Educação

consenso das políticas educacionais “facilitadoras” e dos esvaziamentos de conteúdos na escola pública, precisamos resgatar esse pensador que defende a importância da disciplina como um esforço, um sofrimento, porque só assim é possível a emancipação intelectual da classe trabalhadora e a emancipação intelectual contribui para que construa a consciência de classe. A escola não pode negar aos filhos da classe trabalhadora os conteúdos universais, clássicos, humanistas, relativizando o conhecimento. Gramsci (1998, p. 139) alertava que é preciso “resistir à tendência a tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturado”.

Para ele, a escola deve proporcionar a cada cidadão:

[...] que se torne ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’ nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar (GRAMSCI, 1982, p.137).

Somente assim a escola contribuirá para a emancipação intelectual dos filhos da classe trabalhadora e essa emancipação contribui para que tenha consciência de classe e adquira as capacidades para tornar-se governante na perspectiva gramsciana.

Reforçando a ideia de Cidadania para todos, como eixo articulador do currículo e desenvolvendo de forma consciente os temas transversais, como a Sustentabilidade Ambiental, os Direitos Humanos e a valorização das diferenças (BRASIL, 2011, p.55), uma das atividades sugeridas foi uma experiência em Educação em tempo Integral que se chama “Oficina do Céu” e consiste em fotografar o céu em diferentes momentos e diferentes pontos da cidade, integrando as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências. Certamente são atividades que despertam alegria nas crianças, no entanto, quanto de

Integral, 2006, p. 20). Dessa maneira, defendemos que a escola pública é, fundamentalmente, destinada aos filhos da classe trabalhadora, já que as classes médias, à medida que o processo de democratização de acesso à escola foi se ampliando foram migrando para as escolas particulares.

aprofundamento e domínio teórico dos fundamentos das duas disciplinas é possível adquirir com essa atividade?

Mais uma vez recorreremos à Gramsci para fazer um contraponto. Ele defendia, por exemplo, o ensino do latim, para que as crianças se habituassem a estudar de determinada maneira,

Ao analisar um corpo histórico que pode ser tratado como um cadáver que continuamente volta à vida, para habituá-las a raciocinar, a abstrair esquematicamente (mesmo que sejam capazes de voltar da abstração à vida real imediata), a ver em cada fato ou dado o que há nele de geral e de particular, o conceito e o indivíduo. E, do ponto de vista educativo, o que não significará a constante comparação entre o latim e a língua que se fala? (GRAMSCI, 2011, p.47-48).

O que defendia o pensador italiano era uma escola de ensino dos conteúdos clássicos, “imediatamente desinteressada”. Para ele, a crise da tradição cultural e a preocupação da escola em formar para satisfazer os interesses práticos imediatos contribuem para aprofundar as desigualdades.

Outra proposta do PME é a estruturação de “Mandalas de Saberes”, considerando que as “mandalas” são capazes de construir e recuperar um diálogo entre temas transversais, disciplinas, saberes e práticas cotidianas escolares e comunitárias (BRASIL, 2009a).

A metodologia proposta em um dos documentos se propõe aberta, levando em conta a diversidade cultural brasileira, assim, é possível, conforme abordamos anteriormente a respeito da perspectiva pós-moderna, detectar aqui mais uma vez elementos desta perspectiva nos fundamentos teóricos do programa, conforme propõe a metodologia:

O Programa Mais Educação propõe uma metodologia de trabalho capaz de fazer dos programas de governo que integram esta ação um instrumento sensível de produção de conhecimento e cultura, pois considera a diversidade dos saberes que compõem a realidade social brasileira. Sendo assim, essa metodologia não pretende apresentar um modelo; ao contrário, quer compor modelos porque nasce da riqueza de saberes existentes no Brasil. Esta proposta possui, naturalmente, uma estrutura que a fundamenta, mas pretende-se aberta, mutável, capaz de assumir vários contornos e refletir as vocações e experiências comunitárias, frente às principais questões dos estudantes brasileiros. Tal questão desafia a todos nós envolvidos porque exige profissionais atentos para a necessidade de constantemente redesenhá-la (BRASIL, 2009a, p.13-14).

Fica evidente a existência de um currículo flexível, de acordo com a diversidade de “saberes” que este país continental possui. Assim, percebemos claramente a tendência em substituir um currículo único por um currículo adaptado mais às questões locais.

Em Silva (2002) encontramos algumas implicações do pensamento pós-modernista no currículo. As noções que temos até então de currículo-educação resultam do pensamento moderno, desenvolvidas a partir do Iluminismo, da ideia de razão, ciência e progresso. Para o pensamento moderno, o objetivo da educação é a transmissão do conhecimento científico. Os pós-modernos, no entanto, desconfiam das pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno, a saber, as grandes narrativas. Outro alvo de crítica dos pós-modernos é a noção de razão e racionalidade, que ao invés de estabelecer a sociedade perfeita do Iluminismo, levaram ao estabelecimento de sociedades totalitárias e burocráticas. O progresso também é questionado pelo pós-modernismo, nem sempre é visto como algo benigno.

Assim, a perspectiva pós-moderna nega a racionalidade, a linearidade, a objetividade e, em troca, propõe uma mistura, um hibridismo. Na ótica de Silva (2002), o pós-modernismo, mais do que tolera, privilegia essa mistura, o hibridismo e a mestiçagem de culturas e estilos de vida, além de preferir o local em detrimento do universal e abstrato. Desconfia de todo pensamento baseado na certeza e em afirmações categóricas, preferindo a dúvida e as incertezas. Ele rejeita a distinção moderna entre “alta” e “baixa” cultura.

Ainda na análise de Silva (2002, p.115), o currículo existente é incompatível com o pensamento pós-moderno, uma vez que ele é “linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. Há separação entre alta” e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Enfim, o pós-modernismo a questão não é só o currículo, mas também a teoria crítica do currículo, eles desconfiam da perspectiva emancipadora e libertadora da pedagogia crítica e questionam qualquer possibilidade de verdade e objetividade partindo das grandes narrativas, propondo em seu lugar uma pedagogia pós-crítica.

Certamente há uma relação entre a perspectiva pós-moderna e o modelo de produção flexível do capital, o que no campo da educação revela seu caráter conservador antes do que progressista, que é o objeto deste trabalho sobre o Programa Mais Educação. Realizar uma leitura crítica dessa perspectiva pós-moderna, no entanto, não significa propor uma volta ao ensino tradicional, linear, estático e excludente ou a visões de mundo eurocêntricas e elitistas, mas resgatar, da perspectiva moderna, os valores (universais) e as ferramentas teóricas do projeto emancipador que o pós-modernismo descarta como mera meta-narrativa.

Mészáros (2008) adverte que a tentativa de negar as grandes narrativas e a busca de legitimidade nas manifestações particulares negam as contradições do sistema capitalista e a possibilidade de outra forma de sistema que possa existir:

A recusa reformista em abordar as contradições do *sistema* existente, em nome de uma presumida legitimidade de lidar *apenas com as manifestações particulares* – ou, nas suas variações “pós-modernas”, a rejeição apriorística das chamadas *grandes narrativas* em nome de *petits récits* idealizados arbitrariamente – é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de *eternizar* o sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2008, p. 63).

Saviani (1991) alerta sobre a importância da cultura popular, para a escola como ponto de partida; a escola não pode, no entanto, limitar-se a ela no trabalho pedagógico ou a escola perde sua função. Para esse pensador, o povo não precisa da escola para desenvolver a cultura popular uma vez que ela é espontânea e se desenvolve nas próprias práticas e lutas; para ele, o povo precisa da escola para “ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses” (SAVIANI, 1991, p. 84).

Os documentos do PME, no entanto, fortalecem o papel da comunidade e dos “saberes” nela produzidos defendendo que “sem abrir-se para a comunidade a escola dificilmente poderá cumprir sua função social” (BRASIL, 2009a, p.15). Nesses documentos o ponto de chegada é a valorização desses saberes.

Klein (1996) adverte para o fato de que a ideia do ensino que parte da realidade do estudante tem sido entendida, de modo geral, como aquilo que se

relaciona no nível bem imediato ao estudante. Assim, a realidade do estudante está vinculada diretamente ao indivíduo-estudante, aos seus elementos mais visíveis e até sensoriais. A autora argumenta que as tentativas de apreender o estudante historicamente situado, a partir da realidade, acaba se fundamentando em uma visão fragmentada da realidade porque não a vê na totalidade, mas a limita na realidade do estudante e na sua comunidade. A autora aprofunda a questão, em relação ao fato de que o estudante deve ser respeitado, obviamente que ninguém deve ser desrespeitado. Porém, isso não significa que as “individualidades” devam ser exaltadas. Vale a pena aqui citá-la, porque exatamente segue na contramão da perspectiva pós-moderna.

Do ponto de vista de uma compreensão histórica do homem, isso significaria pura e simplesmente, negar ao aluno as condições de civilização. O processo de humanização, efetivamente, se dá pela radical e inteira socialização do indivíduo. É abrindo mão de qualquer traço de individualidade própria, natural, para fazer-se indivíduo na e pela sociedade, que os homens se realizam enquanto tais, ascendendo da condição de meros animais à condição humana. A existência do indivíduo e de todos os seus traços individuais é, pois, condicionada pelas marcas da humanização, de civilização, que a sociedade lhe imprime. ‘Respeitar’ o indivíduo, não agindo sobre sua individualidade, no sentido de fazê-lo assumir as formas humanas do seu tempo, é desrespeitá-lo enquanto homem, é em última análise, expropriá-lo da condição humana (KLEIN, 1996, p. 86-87).

O problema de partir do conhecimento trazido pelos estudantes e respeitar sua maneira de viver e ver o mundo é que muitas vezes, o ponto de partida é também o ponto de chegada. Em tempos de perspectiva pós-moderna e valorização de culturas e individualidades, ocorre um jogo de “vale tudo” Nesse sentido, Duarte (2003) alerta para a necessidade de:

[...] intencionalmente contrapor-se à tônica dominante nos ideários pedagógicos contemporâneos os quais frequentemente concebem o processo educativo como um processo de interação entre significados subjetivos e individuais em oposição a um saber objetivo socialmente construído. Também é comum condenar como autoritária, etnocêntrica, falocêntrica e racista a defesa de que existam saberes mais desenvolvidos, que passaram a ter validade universal para o gênero humano e que devam ser transmitidos pela escola (DUARTE, 2003, p. 78).

É essencial ouvir os jovens e abrir espaço para sua participação na tomada de decisões (BRASIL, 2011, p.58). Mais uma vez a proposta do Programa é para que todos tenham voz, esse parece ser mais um elemento da perspectiva pós-moderna, “dar voz às minorias”, nesse caso os jovens. É elementar incentivar a participação dos estudantes nas aulas, porém é preciso tomar cuidado para não cair no senso comum. Antes é preciso que eles tenham embasamento para participar, para que o processo não se limite ao senso comum e o professor tente “amarrar” tudo depois.

É muito comum na sala de aula, ao invés de seguir o programa, o professor apresentar alguma problemática que está em evidência nos meios de comunicação e estimula os estudantes a darem sua “opinião”. Muitas vezes, o próprio professor não se aprofundou no assunto e também ele tem uma visão de senso comum, assim como os estudantes dão sua opinião de forma muito vaga, sem um aprofundamento anterior sobre o assunto. É imprescindível que o professor esteja informado e tenha uma visão crítica das problemáticas mundiais, afinal ele é um educador. Porém, é preciso o cuidado para não ficar no limite do senso comum, o papel do professor é sempre elevar o nível do estudante e o senso comum não possibilita isso.

Klein (1996) considera incontestável o fato de as pessoas tomarem decisões, serem participativas e assumirem responsabilidades, assim como é importante que pessoas de fora e de dentro da escola estimulem nas crianças a atitude de participação, responsabilidade e reivindicação. Porém, a autora enfatiza que é importante e saudável que haja um limite; para ela é necessário que os direitos dos estudantes sejam delimitados para não incorrer no erro de ampliar os direitos discentes encolhendo os deveres dos professores. Nas suas palavras: “Quanto mais se obriga ao aluno, mais se desobriga ao mestre” (KLEIN, 1996, p. 85).

Como afirmamos anteriormente, o processo participativo exige um nível aprofundado de conhecimento para não ficar no limite do senso comum. De que serve um debate em sala de aula, se os estudantes não estão embasados teoricamente para tal? O debate acaba no nível da “opinião” e não ocorre um avanço intelectual, que é a função da escola. Em nossa prática pedagógica,

inúmeras vezes presenciamos os estudantes trabalhando no lugar do professor, desobrigando-o de seu papel de preparar intelectualmente esse estudante para que aí sim ele possa participar e expor seu ponto de vista.

Gramsci, quando analisa as mudanças educacionais na Itália nos anos 1930, se preocupa com o fato da crise da tradição cultural em troca de uma formação com interesses mais imediatos em lugar de uma escola formativa “desinteressada” e, para este pensador, o paradoxo maior era o fato de esta escola ser louvada como democrática, quando “na realidade , não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, mas ainda cristalizá-las em formas chinesas” (GRAMSCI, 2011, p. 49). Para ele, era importante o conhecimento do passado cultural da civilização europeia:

Não se aprendia o latim e o grego para falá-los, para trabalhar como garçom ou intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se o latim e o grego para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo (GRAMSCI, 2011, p.46).

Gramsci defendia um conhecimento universal para a classe trabalhadora, mais que isso, defendia uma escola única, de formação clássica. Esse aprendizado aconteceria de forma mecânica e se tornaria um hábito que permitiria a um estudioso de quarenta anos passar dezesseis horas seguidas numa mesa estudando e, é preciso pressionar a área escolar para conseguir que surjam desses estudiosos aos milhares, centenas ou mesmo dezenas, mas que são fundamentais para toda a humanidade. Segundo Gramsci, o problema da escola tradicional não era seu método de ensino e sim o fato de ser oligárquica, ou seja, dirigida apenas a um grupo destinado a ser dirigente:

A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental (GRAMSCI, 2011, p.49).

Saviani (2004) defende o papel da escola como instrumento de hegemonia, nesse sentido deve contribuir para a consciência de classe, deixando de ser

classe em si para ser classe para si. Dessa forma, ela poderá contribuir para compreender as condições essenciais que os indivíduos vivem. Compreender a divisão de classes é compreender também a que classe social pertence, para isso a escola deve assumir explicitamente seu papel político, ou seja, mostrar como se dão as relações de poder, assim o indivíduo poderia compreender que papel ocupa no processo produtivo e se organizar para caminhar rumo à superação das desigualdades sociais.

Se o papel da escola é instrumentalizar a classe trabalhadora para que se emancipe intelectualmente e, emancipada tenha consciência de classe e se torne classe para si, só poderá realizar esse papel com muito esforço, por isso resgatamos Gramsci que, mesmo nas inúmeras cartas que escrevia à família já advertia sobre a importância da disciplina para os estudos; para ele era responsabilidade dos adultos estimular na criança:

‘a força de vontade’, o amor pela disciplina, e pelo trabalho, a constância nos objetivos, e neste juízo levo em conta, mais do que a criança, aqueles que a orientam e têm o dever de fazer com que adquiram tais hábitos, sem sacrificar sua espontaneidade (GRAMSCI, 2005, p.43).

A educação em tempo integral de qualidade para os estudantes das escolas públicas deve ser focada na transmissão de conhecimentos universais ao invés de dispersar-se em atividades pouco relevantes que se preocupam mais com o “cuidado” dos estudantes do que sua formação omnilateral. A escola é espaço de acesso ao conhecimento amplo e profundo da realidade, mas também local de exercitar relações humanas que contribuam para o desenvolvimento de capacidades superiores, de desenvolvimento das várias dimensões dos seres humanos, de elaboração de valores e atitudes na perspectiva da emancipação humana. Embora seja uma questão ampla, compartilhamos aqui a visão de Tonet (2005), sobre o papel da escola e sua contribuição para a emancipação humana como possibilidade de uma visão crítica à sociedade capitalista, baseada na propriedade privada dos meios de produção propondo em vez disso a perspectiva de uma sociedade socialista.

Na medida em que a educação é uma atividade com uma especificidade própria, sua contribuição mais importante para a transformação da sociedade não é externa a ela (educação), mas interna. Quer dizer, a atividade educativa é tanto mais emancipadora, quanto mais e melhor exercer o seu papel específico. Como vimos, este consiste em possibilitar, ao indivíduo, a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade. O que implica, obviamente, a luta pelas condições que permitam atingir o mais plenamente possível este objetivo. Com isto o indivíduo se constituirá como um ser pertencente ao gênero humano e contribuirá para a reprodução deste. Neste momento histórico, porém, em direção à forma mais plenamente humana possível para o ser social. Vale lembrar, porém, que o exercício deste papel específico poderá ser tanto melhor quanto mais articulado estiver com o conjunto das atividades de caráter emancipatório. (TONET, 2005, p. 152).

Assim, é possível compreender a sociedade passível de mudanças porque é resultado de um processo socialmente construído, bem como, a escola adquire um papel importante para a emancipação humana da classe trabalhadora nos limites de sua função específica que é possibilitar aos estudantes a apropriação do que há de mais avançado em termos de conhecimento, seja nas áreas humanas ou da natureza.

3.2 OS ESPAÇOS PROPOSTOS PELO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Uma das principais dificuldades apontadas pelas pessoas envolvidas na realização do Programa Mais Educação no Colégio Estadual Vila Industrial foi relacionada à falta de espaço físico adequado para a realização das atividades do Programa. A falta de infraestrutura não é um problema específico do Colégio Vila Industrial, é uma realidade na maioria das escolas tendo em vista o fato de os documentos do Ministério da Educação apontarem alternativas para a sua solução. Vejamos algumas orientações presentes nos documentos orientadores do MEC, relacionadas à infraestrutura:

“O espaço físico da escola não é determinante para oferta de Educação Integral” (BRASIL, 2011a, p.22). Se a escola não tem espaço, (isso é um reconhecimento de que muitas escolas de fato não têm espaço suficiente), não é motivo para desmobilizar-se, assim o documento sugere: “O mapeamento de

tempos, espaços e oportunidades é tarefa que deve ser feita com toda a comunidade” (BRASIL, 2011a, p.22).

Outra solução para a falta de espaço físico é a busca de parcerias, vejamos: “[...] celebrar parcerias para potencializar as oportunidades educativas” (BRASIL, 2011^a, p. 20).

Nas duas citações anteriores encontramos elementos preocupantes para a educação pública; primeiro a responsabilização da comunidade para encontrar soluções e alternativas para os problemas da educação, quando são na verdade problemas que devem ser resolvidos pelo poder público. Outro fator de desresponsabilização do poder público é o estabelecimento de parcerias para a busca de alternativas para as mazelas da educação. O problema é que não se estabelece uma política de Estado para melhorar a qualidade da educação e cada escola é responsabilizada; isso se evidencia nos incisos IV do artigo 7º e III do artigo 8º da Portaria Interministerial que criou o Programa Mais Educação:

Art. 7º IV - estimular parcerias nos setores público e privado visando à ampliação e ao aprimoramento do Programa;

Art. 8º III – mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa.

Fica evidente a concepção neoliberal²⁷ de educação presente nos documentos orientadores do Programa mais Educação, uma vez que busca a solução para os problemas da educação no setor privado, sem o compromisso da construção de espaços públicos para oferta de educação em tempo integral, embora a responsabilidade desta oferta permaneça na escola que, pouco a pouco, perde sua característica essencial que é o espaço privilegiado de socialização do saber historicamente construído e sistematizado.

Historicamente, o projeto de Educação Integral está enraizado na instituição escolar, o que a pressupõe como espaço privilegiado da formação completa do aluno sem, no entanto, considerar-se como o

²⁷ A este respeito ver o livro de. PERONI, V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (orgs.) 2006.

único espaço dessa formação. Em outras palavras, a escola - por meio de planejamento, projetos integrados e também de seu projeto pedagógico – pode proporcionar experiências, fora do seu espaço formal, que estão vinculadas a esses seus projetos institucionais, elaborados pela comunidade escolar. Encontram-se nesse caso, por exemplo, as visitas a museus, parques e idas a outros espaços educativos que se consolidam no projeto maior – o do espaço formal de aprendizagens (BRASIL, 2009b, p.34).

Para Saviani (2009)²⁸ “papel do professor é elevar os alunos do nível não elaborado, do nível do conhecimento espontâneo, de senso comum, para o nível do conhecimento científico, filosófico, capaz de compreender o mundo nas suas múltiplas relações”, e o papel da escola, segundo esse mesmo teórico, “é o de proporcionar ao professor o melhor ambiente para que o professor possa realizar seu papel” (SAVIANI, 2009). Assim, só tem sentido, o professor “sair” da escola se essa saída contribuir para que o professor cumpra seu papel. Não tem sentido fazer passeios pela cidade para “olhar o céu”, porque na escola não tem espaço para os estudantes ficarem.

Este é um dos problemas que devem ser enfrentados pelo poder público e pela comunidade escolar. Os filhos da classe trabalhadora precisam ficar na escola, porque os pais precisam trabalhar e as crianças, adolescentes e jovens não podem ficar em situação de risco e vulnerabilidade social, então, por meio de teorias que justificam a ocupação de outros espaços como espaços educativos e pelo trabalho voluntário, de outros “atores” sociais, esses estudantes são “cuidados” nas praças, nas ruas, nos museus, nos prédios, nas igrejas, como propõe o Programa. Contudo, como a realidade tanto das pequenas cidades pela falta desses espaços, como das grandes pela distância e pela violência, a escola se “arranja” e “cuida” desses estudantes em espaços improvisados e apertados como pode dentro dos seus limites e muros. Ficar nos limites e proteção dos

²⁸ - Entrevista na revista Ubra. Disponível em: <http://www.revistarubra.org/revista-rubra-n%C2%BA-3/dossier-educacao/> Revista N3 9 de maio de 2009. Acesso 28 jan 2015.

muros da escola tem sido alvo de crítica por aqueles que defendem que a mesma deve baixar os muros, abrir-se para a comunidade e “aventurar-se” com um novo olhar pela cidade, vendo novas possibilidades educativas.

Assim, mais do que “zelar” pela segurança desses estudantes enquanto seus pais estão trabalhando, o Programa Mais Educação não pode significar, para a classe trabalhadora, apenas uma política compensatória. Se o Programa surgiu para, entre seus objetivos, diminuir as desigualdades educacionais, sua oferta nas escolas em que os estudantes apresentam baixo rendimento e estão localizadas em regiões de baixo IDH não pode ser a oferta de atividades de somente esticar o tempo na escola, enquanto os estudantes de escolas de classe média pagam por educação integral de qualidade, com profissionais bem preparados, os estudantes das escolas públicas têm aulas com voluntários em espaços improvisados como praças, ruas, embaixo de árvores ou salões de igreja.

Segundo Saviani (2009) os pós-modernos resgatam dos escolanivistas a ideia de que todo espaço pode se transformar em espaço educativo:

A ideia é que todo ambiente é educativo – aprende-se em diferentes lugares, em diferentes circunstâncias e... também na escola! O argumento que dão a isso é que aquela visão rígida foi superada em benefício de uma sociedade flexível em que nada se pode prever. A escola não pode formar para 5 ou 10 anos, não se sabe o futuro que está em constante mudança. Portanto, a escola não pode ensinar algo, mas apenas aprender. [...] As atividades devem integrar as atividades da escola desde que elas colaborem para aquilo que é central no currículo. Não se pode apagar essa diferença, como fazem os pós-modernos, para quem tudo tem a mesma importância. Fazer um passeio na cidade e estudar matemática não tem a mesma importância (SAVIANI, 2009).

Nesta perspectiva, em que predomina a visão de que todos os espaços são educativos e aprende-se em qualquer circunstância, é uma característica pós-moderna. Outro exemplo presente nos documentos do MEC, da perspectiva pós-moderna de que a escola deve ocupar-se dos espaços da cidade para fazer educação integral:

[...] todos os espaços são educadores – toda a comunidade e a cidade com seus museus, igrejas, monumentos, locais como ruas e praças, lojas e diferentes locações – cabendo à escola articular projetos comuns

para sua utilização e fruição considerando espaços, tempos, sujeitos e objetos de conhecimento (BRASIL, 2009b, p.35).

Quando os educadores assumem que a escola faz parte de uma cidade educadora, o ambiente social se transforma em um espaço de aprendizagem. Passam a ser espaços educativos não apenas museus, igrejas, monumentos e outros edifícios considerados importantes, mas também ganham a dimensão de espaços educadores as ruas e praças, as lojas, os estádios, as associações de moradores, os locais de culto religioso e aquele onde as pessoas trabalham, produzem, criam, se transportam, se divertem, convivem, enfim. Ou seja: os limites da sala de aula podem se expandir e toda a cidade torna-se uma escola com riquíssimas oportunidades de ensinar e de transformar o que é significativo para os que ali vivem (BRASIL, 2011, p.10).

Silva (2013) igualmente aponta a deficiente infraestrutura das escolas públicas brasileiras, assim como a falta dos espaços educativos propostos no conceito de “cidade educadora” em pequenas cidades, bem como a dificuldade de acesso nas grandes:

Propor uma educação integral com base nos conceitos de "Cidades Educadoras" e "territórios educativos" no Brasil significa esquecer que em muitos bairros de cidades brasileiras, principalmente no Norte e Nordeste, o único equipamento público existente é a própria escola, sendo a precariedade uma de suas marcas principais. No caso das grandes metrópoles, a existência de equipamentos culturais públicos e privados não significa disponibilidade de horários, pessoal de apoio, produção, etc. Como ideia, a proposta de Cidades Educadoras é forte, mas requer outro regime de colaboração no qual os municípios tenham condições financeiras e políticas para colocar o projeto de educação em todos os cantos da cidade, porém, fortalecendo a instituição escolar como socializadora do conhecimento acumulado. Apelar para a oferta de espaços educativos por meio de redes da sociedade civil acaba sendo sinônimo de espaço precário para uma educação também precária (SILVA; SILVA, 2013, p. 712).

A maior referência de educação em tempo integral no Brasil foi como abordamos no capítulo anterior, o educador Anísio Teixeira, que pôs sua proposta em prática na experiência da Escola Parque da Bahia. Porém, ele mesmo se convenceu de que seu projeto era inviável, porque o Brasil não investiria o necessário para expandir o modelo de escolas de tempo integral por ele pensadas, como mostramos no projeto desenvolvido, em Brasília, nos anos 1950 (TEIXEIRA, 1968). Ou seja, é preciso que o Estado brasileiro invista em infraestrutura material e humana para que haja educação integral de tempo

integral de qualidade na escola pública. Gramsci, ao propor a Escola Unitária, no sentido de concepção de escola única “desinteressada”, entendia:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1982, p.121).

E, mais adiante, Gramsci defende como deveria ser organizada a infraestrutura da escola unitária:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca a manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função da educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. (GRAMSCI, 1982, p.121).

Difícil imaginar como é possível alcançar a emancipação intelectual dos estudantes da escola pública, ou melhorar seu desempenho como espera o Mais Educação, ou ainda ter uma formação humanista como defendia Gramsci, em passeios pelas ruas da cidade, em locais nos quais se realizam *cultos religiosos, estádios de futebol, lojas*, etc. (grifo nosso). É verdade que podemos nos educar em diversos espaços e circunstâncias como o partido, o sindicato, etc., mas a educação escolar enquanto política pública não pode ser pensada para ser realizada em espaços improvisados a não ser muito alternativamente.²⁹

²⁹ Podemos citar como exemplo as escolas itinerantes do MST, são espaços improvisados em que os estudantes têm aulas enquanto estão acampados. É importante que lhes seja garantido o direito de estudar enquanto estão lutando pelo direito à posse da terra. Esse espaço improvisado é justificado, porque temporário, e há um movimento de luta por escolas do campo. Porém, nada justifica a falta de investimento na infraestrutura das escolas públicas do campo e da cidade para ofertar educação em tempo integral, criando mecanismos e justificativas teóricas de ocupação de outros espaços como ambientes legítimos de oferta educativa como lojas, estádios, praças e ruas (Ver SAPELLI, 2013).

O mesmo documento chama a atenção para a importância do papel do professor, dos familiares e da comunidade para os valores transmitidos pela “cidade educadora”:

Os profissionais da educação desempenham um papel essencial ao chamar a atenção dos estudantes, seus familiares e membros da comunidade para os valores que a cidade educadora está transmitindo. Caso esses valores não sejam os da democracia, isto é, com direitos e deveres iguais para todos, respeito mútuo, valorização das diferenças e preservação do meio ambiente, os estudantes devem provocar ações coletivas para corrigir essa situação (BRASIL, 2011, p.10).

Esta orientação, apresentada em um dos documentos, suaviza as desigualdades sociais. Primeiro é atribuída à cidade educadora o papel de *sujeito* transmissor de valores, depois parece haver uma sociedade justa com direitos e deveres iguais para todos, e também a questão ambiental como um problema de fácil solução, pois basta organizar os estudantes para corrigir esses problemas. Ora, o que os estudantes precisam compreender é que não é uma cidade que determina valores, e sim as relações que ocorrem no contexto do capitalismo. A questão ambiental é um problema de produção de mercadorias deste mesmo sistema e, por mais que os estudantes da cidade educadora se organizem, dificilmente irão corrigir essa situação, pois a questão ambiental vai além da separação de resíduos entre recicláveis e orgânicos ou a reutilização de embalagens, etc. O fenômeno ambiental só pode ser compreendido se entendida a produção de mercadorias que passa por um processo de superprodução e superconsumo numa lógica de produção da obsolescência planejada e, essa compreensão só pode ser adquirida na escola por professores bem preparados; não se adquire essa consciência passeando pela cidade, mapeando rios poluídos ou a existência de lixeiras para coleta seletiva de lixo.

Mészáros (2008) alerta que o capitalismo subordina tudo e todos aos interesses do mercado, pois

[...] o sistema do capital não conseguiria sobreviver uma semana sem as suas mediações de segunda ordem: principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital. Elas (as mediações) são necessariamente interpostas entre indivíduos e indivíduos, assim como entre indivíduos e

suas aspirações, virando essas de 'cabeça para baixo' e 'pelo avesso', de forma a conseguir subordiná-los a imperativos fetichistas do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 72).

Assim, é no mínimo ingênuo atribuir à cidade o papel de transmissora de valores e aos estudantes o papel de corrigir as desigualdades, embora seja papel da escola a função de superar o nível do senso comum e compreender criticamente a realidade no sentido de entendê-la como construída historicamente e, nesse sentido, passível de mudanças por homens e mulheres socialmente organizados, compreendendo o mundo muito além de sua realidade imediata, de seus saberes e problemas isolados.

Os documentos orientadores seguem propondo espaços e pessoas que possam, com sorte, contribuir para que a escola encontre espaços e organizações alternativas, tirando do estado a responsabilidade da oferta de educação pública de qualidade. Assim, sugere alternativas que chegam a ser absurdas para quem vive o dia a dia das escolas e sabe que para superar as desigualdades educacionais é preciso investir em plano de carreira e formação inicial e continuada de qualidade para professores.

O que era um quintal sem uso torna-se um lugar onde se aprende a plantar e a colher. O teatro municipal, vazio durante a semana, vira ponto de encontro do grupo de rap dos jovens. O rio poluído um laboratório para se estudar as causas e as consequências do problema. A empresa é uma oficina para se aprender sobre o trabalho. Os avós são fontes de conhecimento sobre a história, arte e cultura da comunidade (BRASIL, 2011, p. 12).

A escola precisa fortalecer a compreensão de que não é o único espaço educador da cidade; qualquer outra organização ou instituição pode colaborar com a Educação Integral (BRASIL, 2011 p.39)

[...] *Enfim o desafio está posto, é de redescobrir a escola, e seu entorno, resignificando seus espaços!*(grifo nosso) (BRASIL, 2011a, p, 23).

O desafio maior, no entanto, é a luta contra a alienação que impõe à escola pública o papel de “atender” ou “cuidar” de crianças, jovens e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social sem garantir-lhes uma educação que contribua para sua emancipação enquanto sujeito que se reconhece como pertencente a uma sociedade em crise, uma sociedade que se baseia na divisão de classes e na propriedade privada e, muito mais do que a busca do consenso e

do respeito a toda diferença – embora as diferenças devam ser respeitadas –, é preciso desnudar as contradições e no mínimo tomar consciência de como se organiza essa sociedade para compreender o que significa o trabalho para a empresa – mas, sobretudo para a classe trabalhadora, que o cuidado com o planeta é muito mais que “separar latinhas em casa”, mas viver outra lógica que não a da super produção e do super consumo, que a escola pública que ele estuda deveria ser um prédio grande, bonito, bem equipado e com professores bem pagos, ao invés de ficar procurando espaços pela cidade, com gente bem intencionada para contribuir com a educação integral, e que a cultura é muito mais do que podemos ver no bairro.

3.3 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Até aqui constatamos que o conteúdo proposto nos documentos orientadores do Programa Mais Educação foi relativizado, foi proposto que “outros saberes” ocupassem o currículo, que os saberes da comunidade entrassem na escola, assim como a escola se abrisse para a comunidade e encontrasse espaços que antes não eram vistos como espaços educativos, não só na comunidade, mas na cidade. Assim, o conhecimento já não é mais o conhecimento científico, como o espaço também já não é mais a escola. Então, quem é o professor que vai ensinar esse novo “saber”? As atividades do Programa Mais Educação são desenvolvidas por voluntários. Dessa maneira, a educação em tempo integral:

Abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, dos estudantes em processo de formação docente e dos agentes culturais, que se constituem como referência em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos (observando-se a Lei n 9.068/1998, que dispõe sobre voluntariado) (BRASIL, 2011a, p. 15-16).

O Programa Mais Educação é prioridade em bairros cujo IDH é baixo e os voluntários para o Programa devem ser também encontrados nesses bairros, o que torna difícil essa tarefa sabendo que nesses locais há um longo processo de

exclusão no qual as pessoas são submetidas. Assim, dificilmente será encontrada uma pessoa bem qualificada nos próprios bairros, embora não haja muitos pré-requisitos exigidos para o trabalho desses voluntários.

Na experiência do Programa Mais Educação no Colégio Estadual Vila Industrial, o Estado contratava um professor da rede para trabalhar cinquenta por cento da carga horária de cada atividade do programa e a outra metade era desenvolvida por um voluntário. A queixa dos professores era justamente de que os monitores, por não terem qualificação, não tinham domínio da turma e não conseguiam desenvolver as atividades preparadas pelo professor. Em um dos relatos, uma funcionária disse que observava as crianças na atividade do Programa Mais Educação, a monitora colocava música e as crianças ficavam pelo saguão correndo, fazendo “folia”. Assim como a falta de infraestrutura, outro problema apresentado como falha do programa Mais Educação foi a presença do trabalho dos monitores, que por não terem formação acadêmica adequada, realizavam o trabalho com precariedade.

Exemplo disso foi a atividade de horta escolar, que teve maior participação dos estudantes da escola que frequentavam o Programa Mais Educação, quando o monitor passou a ser um acadêmico do curso de Agronomia da UFFS. Embora fosse um voluntário, era um profissional preparado para tal atividade.

Entretanto, mesmo que os monitores fossem todos acadêmicos das áreas específicas das atividades propostas pelo programa, não poderíamos concordar com essa forma de relação de trabalho voluntário. Defendemos para a educação pública a valorização da carreira do professor, somente um professor bem pago, com formação inicial e continuada de qualidade e boas condições de trabalho pode desempenhar dignamente suas atividades. Não podemos compartilhar com uma forma precarizada de trabalho para não compartilharmos também com uma educação precarizada, mas compreendemos que a precarização do trabalho na educação expressa a precarização do trabalho na sociedade capitalista e a contradição principal da mesma entre trabalho e capital.

Para coordenar os trabalhos do PME, deve ter um professor designado pelas Secretarias Municipais de Educação com jornada de quarenta horas. O

MEC não estabelece uma definição específica de como deve ser este professor chamado de “professor comunitário”, porém sugere algumas características que considera importantes, são elas:

- aquel@ professor(a) solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar.
- aquel@ que escuta os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo.
- aquel@ que é sensível e aberto as múltiplas linguagens e aos saberes comunitários.
- aquel@ que apóia novas idéias, transforma dificuldades em oportunidades e dedica-se a cumprir o que foi proposto coletivamente.
- aquele que sabe escutar as crianças, adolescentes e jovens e que tem gosto pela convivência com a comunidade na qual atua.
- aquel@ que se emociona e compartilha as histórias das famílias e da comunidade (BRASIL, 2011a, p.17).³⁰

A competência esperada é que o “professor comunitário” seja aquele capaz de estabelecer um diálogo com a comunidade, de trazer os “saberes” da comunidade, ouvir a todos com sensibilidade e, principalmente, “transforme dificuldades em oportunidades”.

Para Gramsci (1982), a escola, ao contrário do que está posto nos fundamentos teóricos do Programa Mais Educação, deve libertar os estudantes da visão que trazem de casa, de um ambiente impregnado de folclore:

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produtos de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo (GRAMSCI, 1982, p.130).

Diante dessa concepção de educação, dificilmente o trabalho realizado por um monitor poderá desempenhar a tarefa de libertar os estudantes da visão folclórica e elevá-los ao nível científico, libertando-os no sentido de domínio da

³⁰ Preservamos o símbolo @ que está originalmente no documento.

natureza e seus conceitos, assim como nos conceitos de sociedade e de como ela está organizada com suas contradições.

De acordo com Saviani (2009), “a burguesia tende a esvaziar a escola dos conteúdos mais elaborados mediante os quais os trabalhadores poderiam fazer valer os seus direitos, as suas reivindicações”. Tomemos um último exemplo do que está posto como concepção da função da escola no Programa Mais Educação:

Não se deve ter receio de assumir que a escola, neste momento, tem ocupado esse lugar central no “cuidado” às crianças e aos jovens, ainda que enfrentando inúmeros desafios e fazendo-o de modo solitário. Além disso, é preciso salientar o fato de que a instituição escolar, por vezes, não tem sabido estabelecer um diálogo com a sociedade, o que pode estar associado a convicções e crenças que impedem a leitura do momento histórico que exige novas formas de funcionamento das instituições, a partir do redirecionamento de sua função. Pode-se afirmar que o compartilhamento das decisões e a ação coletiva tornaram-se imperativos na relação entre escola e sociedade (BRASIL, 2009b, p.29).

A escola passa a ser chamada a cumprir outro papel que não aquele de transmissora de conhecimentos sistematizados ou clássicos como defendem Saviani, Gramsci e tantos outros autores que veem na escola uma possibilidade de emancipação intelectual para a classe trabalhadora. A escola não deve temer, segundo os fundamentos teóricos pedagógicos do Programa Mais Educação, em se transformar no espaço de “cuidado” de crianças e jovens e mais do que enfrentar essa tarefa como um desafio como propõe o documento, ousaria dizer que devemos enfrentá-lo como um espaço de disputa de projetos de sociedade. Os professores vêm perdendo a credibilidade e o respeito diante da impotência de ensinar, pois a escola já não é mais o espaço reservado ao saber, outros “saberes” subjetivos, locais quase individuais tomaram o lugar de saberes universais. A escola também já não é mais o espaço exclusivo reservado ao ensino; e, se não há mais um saber a ser ensinado, se não há mais um espaço específico para ensinar assim também não há a necessidade de um professor; então, qualquer pessoa de “boa vontade” pode se aventurar na tarefa de educar.

Apontamos aqui questões que consideramos fundamentais, que nos reportam à crise da educação referente ao conteúdo, ao espaço físico e ao papel

do professor. É importante, no entanto, vincular essa crise, à crise da sociedade capitalista assim como o projeto de educação com um projeto de sociedade.

Mészáros (1981) alerta para o fato de que as relações de produção capitalistas só se perpetuam porque os indivíduos interiorizam as perspectivas da sociedade capitalista e, assim, contribuem para a manutenção desse sistema. Para ele, é necessária uma revolução cultural radical para transcender as relações de produção capitalistas. Essa é uma tarefa educacional, mas não pode ser uma forma de utopismo educacional, deve ser uma estratégia educacional socialista.

Concordamos com Mészáros (1981, 272) que a crise da educação formal é apenas a “ponta do iceberg”, pois para ele a estrutura educacional representa apenas uma parte da crise do próprio sistema capitalista.

Embora o limite do nosso trabalho fosse realizar uma leitura crítica dos fundamentos teóricos do Programa Mais Educação e sua relação com a perspectiva pós-modernista, não nos furtamos de apontar que a crise da educação está além da proposição de novas metodologias ou da culpabilização do já fragilizado professor pelo fracasso escolar, pois ela representa uma parte de um sistema em crise.

Para pensar a crise da educação é imprescindível pensar a crise da sociedade capitalista, por isso pensar uma outra educação passa por pensar também uma outra lógica de organização social. Porque “a questão mais importante é que as instituições do capitalismo são inerentemente violentas e agressivas; são construídas sobre a seguinte premissa: “guerra, se os métodos normais falharem” (MÉSZÁROS, 1981, p.278). Ainda para esse autor os problemas sociais no capitalismo não são nunca solucionados, mas adiados.

Assim como para Mészáros, a crise da educação é apenas um sintoma da crise estrutural do sistema capitalista, o Programa Mais Educação é um sintoma de uma crise maior da estrutura educacional brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo demonstramos como, historicamente, a ampliação da oferta de educação pública no Brasil, a partir da República, se deu em um contexto de disputa tanto de interesses da nascente industrialização do país em formar força de trabalho para a indústria como da própria organização da classe operária que reivindicava para si a oferta de educação escolar.

Na luta da classe operária por ampliação da oferta de educação escolar foi fundamental a presença de imigrantes europeus e a influência anarco-sindicalista europeia. Para tal análise nos baseamos, sobretudo em Romanelli (1997), Machado (2002), Ponce (2005), Xavier (1994) e Saviani (2013).

Ainda no primeiro capítulo trouxemos a preocupação com a questão da qualidade da educação que vinha sendo questionada em função de sua ampliação. Para isso, em 1932 foram convocados intelectuais e educadores para discutir os problemas da educação pública no Brasil, no que ficou conhecido como Movimento dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, o resultado desse debate foi o Manifesto dos Pioneiros de 1932 que continha, entre outros elementos, um diagnóstico a respeito da qualidade da escola pública no Brasil e sua relação com a ampliação da oferta, fruto tanto da necessidade da indústria quanto da reivindicação operária, como apontamos anteriormente. Na década de 1950, novamente os educadores foram chamados e, novamente redigiram um manifesto destinado ao povo e ao governo, diagnosticando mais uma vez os principais problemas da educação pública. Utilizamos para essa análise, sobretudo Azevedo (2010) que foi redator dos dois manifestos (1932 e 1959) e Sanfelice (2007) que realizou uma análise histórica dos avanços e limites presentes no manifesto de 1959 e utilizamos também Gadotti (2009).

O debate acerca da escola pública, muito além da instrução, refere-se também à ampliação do tempo como uma necessidade da classe trabalhadora em deixar seus filhos sob o cuidado da escola enquanto precisa inserir-se no processo produtivo, esse foi um aspecto sempre presente nas políticas públicas, mesmo que ocultado. Embora a *educação integral* seja defendida como um ideal

e um direito, a escola de *tempo integral* para a classe trabalhadora sempre foi e é uma necessidade.

A primeira experiência de educação de tempo integral no Brasil foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na Bahia, idealizado por Anísio Teixeira. Este educador propunha no centro educacional a oferta de educação pública de qualidade e, com isso, fazia uma crítica sobre a falta de qualidade na educação pública, que já vinha sendo denunciada pelos pioneiros da educação, movimento do qual fazia parte e foi signatário tanto do Manifesto dos Pioneiros de '32', quanto no Manifesto dos educadores de '59'.

Teixeira foi novamente convidado, na década de 1950, para desenvolver a experiência que havia idealizado na Bahia, desta vez na capital federal, Brasília. Utilizamos como referência base o próprio Teixeira (1968) e Gadotti (2009).

No capítulo dois realizamos um levantamento das experiências de escolas em tempo integral entre os anos 1980 e 1990, ressaltando o vácuo existente entre os anos 1960 e 1970 na literatura sobre escola de tempo integral no Brasil.

Nesse capítulo, analisamos a experiência dos CIEPs no Rio de Janeiro, idealizados por Darcy Ribeiro, baseado na experiência de Anísio Teixeira. Também os PROFICs, CEUs e ETIs em São Paulo. As experiências dos CIACs e dos CAICs. No Paraná, nos anos 1980, houve uma breve experiência de escola de tempo integral, com o programa intitulado “É tempo de criança e toda hora é hora de escola”. E, por fim, nosso objeto de estudo o Programa Mais Educação, suas características e fundamentos teóricos; para isso utilizamos os documentos orientadores do MEC e legislação referente ao programa.

Depois de feita a análise dos documentos orientadores do Programa Mais Educação, realizamos um estudo de caso, que foi a implementação deste Programa no Colégio Estadual Vila Industrial, no município de Laranjeiras do Sul, Paraná. Por fim, analisamos o que havia em comum entre os programas de Educação em Tempo Integral e sua consonância com a agenda dos organismos multilaterais, sobretudo a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais a partir dos anos 1990.

No terceiro Capítulo, demonstramos a presença de elementos da perspectiva pós-moderna nos fundamentos teóricos do Programa Mais Educação e realizamos um contraponto. Para isso, nos apoiamos, sobretudo em Harvey (1992), Klein (1992), Saviani (1991) Gramsci (2011) e Mészáros (2008).

Pensar a crise da educação pública hoje nos remete ao pensamento de Gramsci no sentido de pensar a universalização da oferta da educação como uma possibilidade de formação de intelectuais *da e para* a classe trabalhadora e isso pressupõe que todos os estudantes da escola pública se emancipem intelectualmente. Por isso, pensar a crise da educação é pensar *no que se ensina e para que se ensina*,

a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada 'cidadão' possa tornar-se 'governante' e que a sociedade o ponha, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (GRAMSCI, 2011, p.50).

Ainda na perspectiva de Gramsci, de que a escola pode contribuir para a formação de intelectuais da classe trabalhadora, capazes de tornarem-se dirigentes, o questionamento é que capacidades devem ter esses dirigentes? Se para Gramsci, a escola não deve ser dual, mas antes "desinteressada", assim todo cidadão deverá ter a formação que lhe torne capaz de tornar-se:

[...] o dirigente deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, senão 'criar' automaticamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista 'sintético' da técnica política (GRAMSCI, 1982, p.120).

É comum considerar que a escola seja um instrumento de dominação do Estado burguês, assim ela está a serviço da classe dominante, portanto, a escola serve aos interesses da classe dominante, ou seja, ela reproduz a divisão de classes da sociedade. Mas se utilizarmos o conceito de Estado ampliado de

Gramsci³¹, que o divide em duas esferas, sendo uma delas a “sociedade política” por meio da qual o Estado exerce o monopólio legal da violência, constituída pelo próprio aparelho repressivo, e a outra esfera, a “sociedade civil”, constituída por um conjunto de instituições como a escola, a igreja, os partidos políticos, os sindicatos, os meios de comunicação, etc., que representam interesses de diferentes grupos sociais e são, portanto, *um campo de disputa*. Gramsci considera que a “sociedade civil” tem precisamente uma dimensão política porque é um dos campos de luta pelo poder (a disputa pela hegemonia) (COUTINHO, 2011). Dessa forma, a escola é também um espaço de disputa que não tem seu caráter de classe pré-definido por alguma fórmula abstrata mas deve ser historicamente ocupado pela classe trabalhadora e seus interesses, contribuindo para sua formação, não só técnica, mas, sobretudo humanista “desinteressada” que lhe permita assumir posições de mando na sociedade.

O problema que temos hoje, é que a maioria dos estudantes que frequentam a escola pública estão terminando a Educação Básica sem aprender e os professores, conseqüentemente, não estão conseguindo ensinar. Mas não por falta de vontade ou por culpa destes que temos visto saírem angustiados dos cursos de formação continuada quando recebem toda a culpa pelo fracasso escolar. Quando nos questionamos por que nossos estudantes não estão

³¹ A concepção de Estado formulada por Marx e Engels considerava o Estado um comitê a serviço dos interesses da burguesia (18 Brumário). Portanto, o proletariado deveria se organizar e, por meio de uma revolução, tomar o Estado e derrubar a classe do poder. A Rússia em 1917 fez essa revolução; nas condições históricas da Rússia de 1917 em que Lênin lutou, a concepção de Estado insere-se no conceito de Estado restrito e na visão explosiva de revolução, uma vez que a Rússia possuía um dos Estados mais restritos do momento. Marx, Engels e Lênin viveram em momentos históricos em que havia pouca organização de trabalhadores, e por isso, o Estado só pode ser pensado como um Estado “restrito”, isto é, que reproduz a divisão de classes e defende exclusivamente os interesses da burguesia. Assim, o enfrentamento do proletariado deveria ser necessariamente violento. As condições que Gramsci encontrou na Europa ocidental eram diferentes: tinha havido avanços para a classe trabalhadora, como o sufrágio universal, a criação de grandes partidos políticos operários de massa e a organização de sindicatos de trabalhadores. Assim, foi possível pensar em um Estado “ampliado”, no interior do qual se define a luta política pela defesa dos interesses da classe trabalhadora. A teoria de Estado ampliado é elaborada por Gramsci a partir dessa “socialização da política”, embora ele nunca tenha negado o caráter classista da teoria restrita de Marx, Engels e Lênin (BOLDRINI; PEREIRA; CAMPOS, 2014, p.5-6).

aprendendo, as respostas e fórmulas são as mais variadas e vão desde: “quem sabe, vamos fazer com que eles sentem em círculo”, até trazer coisas mais “agradáveis” para os estudantes, para que eles se sintam estimulados a aprender. Por tudo isso, resgatamos Gramsci, porque mais de um século atrás esse intelectual marxista defendeu para a classe trabalhadora uma escola “desinteressada”, ou seja, não imediatamente e meramente instrumental, que contribua para sua emancipação intelectual e isso só será possível se o estudo resultar num hábito adquirido com muito esforço e disciplina.

Contraditoriamente, os fundamentos teóricos do Programa Mais Educação, em consonância com a política dos organismos multilaterais e a lógica neoliberal, transforma o projeto educacional em uma política de educação compensatória, o que fica evidenciado no argumento de Moll (2012, p. 130):

Sabe-se que as camadas médias e altas da população complementam o tempo escolar de seus filhos com inúmeras atividades pagas no chamado ‘contraturno’: línguas estrangeiras, modalidades esportivas e artísticas, entre outras, compõem um repertório variado que só faz ampliar a distância, determinada pelo berço, em relação aos filhos das classes populares.

Assim, a classe média garante para seus filhos educação integral em atividades de contraturno em escola especializadas. Já para os estudantes em situação de risco o Estado oferece, para compensar, atividades realizadas por voluntários em espaços improvisados.

Defendemos a necessidade de ampliação de tempo escolar para os estudantes das escolas públicas, sobretudo aqueles em situação de risco e vulnerabilidade social, mas defendemos também que essa oferta seja planejada, para que tenha qualidade e possa realmente contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e, assim, esses estudantes cheguem ao ensino superior com condições de permanência, fechando o ciclo de ensino público gratuito, laico e de qualidade para todos.

A educação integral em tempo integral é uma necessidade para os filhos da classe trabalhadora, mas é preciso que essa oferta seja de qualidade, qualidade que tem sido bandeira de luta desde que a classe trabalhadora

reivindicou para si a escola enquanto espaço de emancipação intelectual e por isso mesmo não pode aceitar que seja feita de qualquer jeito. A classe trabalhadora, mesmo que num processo contraditório, conquistou o direito à educação; agora é preciso conquistar o direito à educação de qualidade.

Concordamos com Antunes Filho, um dos mais importantes diretores de teatro do Brasil, para o qual esta arte tinha o papel de formação de consciências. Para ele, “a libertação só é possível por meio do conhecimento e de uma base cultural sólida” (FILHO, 2011, p. 34). Assim também a educação pública deve socializar as bases e os fundamentos de todas as artes e ciências de forma que a democratização da escola pública e sua tão sonhada universalização não signifique apenas o seu acesso, mas que signifique também a democratização do conhecimento. Que a ampliação do tempo escolar seja muito mais que o “cuidado” dos estudantes, com a nada ingênua contribuição das ONGs, dos voluntários, em espaços improvisados. Enfim, que a participação da iniciativa privada, na verdade uma estratégia neoliberal que mal encobre o abandono do Estado de suas responsabilidades públicas, seja denunciada e este ofereça ampliação do tempo escolar com atividades desenvolvidas por profissionais bem preparados, concursados, em espaços públicos permanentes, para que haja a garantia de continuidade do Programa como uma política de Estado e os estudantes possam realmente ter educação integral, omnilateral, desinteressada e em tempo integral.

A escola pública, destinada fundamentalmente à classe trabalhadora como apontamos anteriormente, precisa garantir o domínio dos fundamentos das ciências, precisa cumprir seu papel de passar do “não saber” para o “saber científico”, como defende Saviani, mas precisa também contribuir para a compreensão crítica da realidade para não continuarmos reproduzindo a classe dirigente que vai continuar reproduzindo as desigualdades educacionais. Que a escola pública possa, então, nos seus limites, contribuir para a formação de intelectuais da classe trabalhadora para a classe trabalhadora, como pensou Gramsci, continua sendo o grande desafio de uma educação verdadeiramente emancipadora.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. *Terceira Modernidade do Capital, crise de civilização e barbárie social*. em Blog da Boitempo. Artigo. 26/09/2011. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2011/09/26/terceira-modernidade-do-capital-crise-de-civilizacao-e-barbarie-social/> Acesso: 17 dez 2014.

AZEVEDO, Fernando de. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) *Manifesto dos Educadores* (1959) Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores)

BOLDRINI, Vanize Bee; PEREIRA, Veninha Bortoluzi; CAMPOS, Vilma dos Santos Militão. *Notas para uma crítica do Programa Mais Educação a partir da perspectiva gramsciana*. Artigo. II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa. Curitiba, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/01401131578.pdf> Acesso: 27 dez 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa Interministerial 17/2007*, Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 2007.

_____. *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada*. Brasília, 2011.

_____. *Passo a Passo*. Documento orientador para implantação do programa Mais Educação. Brasil, 2011 a.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.9.394/96. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

_____. *Série Mais Educação: Rede de Saberes*. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Brasília, 2009 a.

_____. *Série Mais Educação: Educação Integral* Texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009 b.

_____. *Série Mais Educação Gestão: Intersetorial no Território*. Brasília, 2009 c.

_____. *Série Mais Educação*. Territórios Educativos para a Educação Integral. Brasília, s/d.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Lei n° 10.172/2001. Brasília, 2001.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Lei n° 13.005/2014. Brasília, 2014.

BUENO, Eduardo. *Brasil: Uma história Cinco Séculos de um país em construção*. São Paulo: Leya, 2010.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio.(Orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASTRO, Adriana; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Ensaio: avaliação políticas públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, V. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf> Acesso: 08 out 2014.

CAVALIERI, Ana Maria Vilela. Educação integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? *Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100013 Acesso: 09 out 2014.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez Lições Sobre Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CONDETEC. *Território Cantuquiriguaçu –Pr – Estratégia para o Desenvolvimento II – Brasil*, 2009.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNICEF, 1990.

COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). *O leitor de Gramsci*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta.; LARA, Angela Mara de Barros. *A Conferência de Jomtien e suas principais expressões na Legislação Educacional Brasileira na Década de 1990: O caso da LDB, do PCN*. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2003.pdf> Acesso: 09 set 2014.

DOLABELA, Fernando Celso. *Pedagogia Empreendedora*. São Paulo: Cultura, 2003.

DUARTE, Newton. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

EVANGELISTA, João E. *Crise do Marxismo e Irracionalismo Pós-moderno*. São Paulo: Cortez, 2002.

FAGUNDES, Ernesto Pedro. Movimento Tenentista: Um debate historiográfico. *Revista Espaço Acadêmico*. n° 108 – Maio de 2010, p. 127-133. Disponível em:

www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/.../5604 Acesso: 05 jan 15

_____. *Os integralistas e as eleições de 1935 no ES*. ANPHU – XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina, 2005. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1482.pdf> Acesso: 20 dez 14.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. *Políticas Educacionais do Estado do Paraná nas Décadas de 80 e 90: da prioridade à centralidade da educação básica*. Comunicação apresentada no V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Campinas, 2001.

FREITAS, Luis Carlos de. *Uma Pós-Modernidade de Libertação. Reconstruindo as Esperanças* Campinas, Autores Associados, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALIAN, Claudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação Integral: Implicações para o currículo da educação básica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf> Acesso: 11 set 2014.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. *Cartas do Cárcere*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GOMES, Ângela Maria de Castro et. al. *O Brasil Republicano*. v. 3: sociedade e política (1930-1964). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KLEIN, Lígia Regina. *Alfabetização: Quem tem medo de Ensinar?* São Paulo: Cortez, 1996.

MASSON, Gisele; MAINARDES, Jefferson. A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p. 70-85, jul/dez 2011.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Rui Barbosa: Pensamento e Ação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARTINS, André Silva. A Educação Básica no Século XXI: O projeto do Organismo "Todos pela Educação". *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em: www.periodicos.uepg.br Acesso: 29 dez 2014.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *MARX: A Teoria da Alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MOLL, Jaqueline et.al. *Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos no Brasil*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOTA, Cristina Nascimento da; CARARO, Marlene de Fátima; COELHO, Paula Cristiane Andrade. Políticas de Educação em tempo Integral em Tempos de Parceria Público-Privadas. *Comunicações*. Piracicaba. Ano 19. n 2. p.75-88. jul/dez.2012.

NUNES, Clarice. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de Educação Integral no Brasil*. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1475/1226> Acesso: 05 jan 2015.

PERONI, V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (orgs.): *Dilemas da Educação Brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: UFRG, 2006.

PONCE, Anibal. *Educação e Luta de Classes*. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, Débora. O teatro virou um terreno baldio. Entrevista com Antunes Filho. *Revista Caros Amigos*. Edição 1340. Outubro de 2011. p. 34.

RIBETTO, Anelice; MAURICIO, Lucia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1476/1224> Acesso: 07 set 2014.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SÁNCHEZ, Mariano. O que propõem os PCNs? In.: NICOLAY, Deniz Alcione; GRAVINA, Aline Peixoto. *O Currículo e suas Interfaces com a Educação Básica e Superior*. Curitiba: CRV, 2013.

SANFELICE, José Luís. *O Manifesto dos Educadores (1959) À Luz da História Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 de jan de 2014.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. *Escola do Campo – Espaço de Disputa e de Contradição: Análise da Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. *Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1991.

_____. *Educação do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. *Aprender a Aprender: Um Slogan para a Ignorância*. Disponível em: <http://www.revistarubra.org/revista-rubra-n%C2%BA-3/dossier-educacao/> Revista N3 9 de maio de 2009. Acesso em 28 jan 2015.

SEMINÁRIO NACIONAL TECENDO REDE DE SABERES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL. Patrocínio: Fundação Itaú, UNICEF, São Paulo, 2006.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA Katharine Ninive Pinto. *A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação*. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* v.94 n.238 Brasília, Set./Dez. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TASCHNER, Gisela, B. A Pós-Modernidade e a Sociologia. *Revista USP*, São Paulo, n.42, p.6-19, julho/agosto 1999.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí: 2005.

TORRES, Rosa Maria. *Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: TOMASI L. de; WARDE, J.M. e HADDAD, S. (Orgs.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez/ Ação Educativa. PUC/SP, 1996.

TREVISOL, Vitorio Joviles; CORDEIRO, Maria Helena; HASS Monica. (Orgs.) *Construindo agendas e definindo rumos*. I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS. Chapecó, 2011.

VALENTE, José Armando. 2011. “O medo de olhar para a frente”, Entrevista em Revista Carta na Escola n. 56 de maio, SP: Ed. Confiança, p. 14-17.

XAVIER, Maria Elizabete. *História da Educação: a escola no Brasil*/ Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier, Maria Luisa Santos Ribeiro, Olinda Maria Noronha. São Paulo: FDT, 1994.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em 20 fev. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O DIRETOR DO COLÉGIO

- 1) Quando o Colégio ofertou o Programa Mais Educação?
- 2) Porque o Colégio não renovou o convênio?
- 3) Quais as maiores dificuldades enfrentadas durante a implementação deste programa?
- 4) Onde eram realizadas as atividades?
- 5) Quais atividades eram realizadas na jornada ampliada?
- 6) Quem coordenava o programa e quem desenvolvia as atividades?
- 7) O Colégio tinha infraestrutura apropriada para oferta de jornada ampliada?
- 8) A escola procurou parcerias na comunidade para uso de outros espaços?
- 9) A escola buscou trazer os conhecimentos da comunidade para dentro da escola? Como?
- 10) Houve melhora do desempenho dos alunos?
- 11) O que você entende por Educação Integral?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PEDAGOGO E PARA OS PROFESSORES DO COLÉGIO

- 1) Quais as maiores dificuldades enfrentadas durante a implementação deste programa?
- 2) Onde eram realizadas as atividades?
- 3) Quem coordenava o programa? Que atividade você desenvolvia?
- 4) O Colégio tinha infraestrutura apropriada para oferta de jornada ampliada?
- 5) A escola procurou parcerias na comunidade para uso de outros espaços?
- 6) A escola buscou trazer os conhecimentos da comunidade para dentro da escola? Como?
- 7) Houve melhora do desempenho dos alunos?
- 8) O que você entende por Educação Integral?

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O AGENTE DE SERVIÇOS GERAIS DO COLÉGIO

- 1) Quais as maiores dificuldades enfrentadas durante a implementação deste programa?
- 2) Onde eram realizadas as atividades?
- 3) O Colégio tinha infraestrutura apropriada para oferta de jornada ampliada?
- 4) Que atividade você realizava no Programa Mais Educação?
- 5) Na sua opinião as atividades do programa contribuíam para a melhoria do desempenho dos estudantes?
- 6) O que você entende por Educação Integral?