



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Ismael Andrada Bernardes

**Da escola do ensino para a escola do cuidado: aproximações e reflexões ao
Programa Mais Educação/MEC**

Julho
2014

Ismael Andrada Bernardes

**Da escola do ensino para a escola do cuidado: aproximações e reflexões ao
Programa Mais Educação/MEC**

Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia
da Universidade Federal de Santa Catarina –
UFSC. Sob orientação da Prof^a. Dr^a. Patricia
Laura Torriglia.

**Julho
2014**

Ismael Andrada Bernardes

**Da escola do ensino para a escola do cuidado: aproximações e reflexões ao
Programa Mais Educação/MEC**

Este Trabalho de Conclusão de curso foi julgado e _____ em sua
forma obtendo nota _____.

Florianópolis, 02 de julho de 2014.

Prof^ª. Dr^ª. Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Patricia Laura Torriglia,
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a. Dr.^a. Eneida Oto Shiroma
Universidade Federal de Santa Catarina

Me. Juliana Aparecida Cruz Martins
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedicatória

Por entender que toda produção é coletiva, mesmo que o processo produtivo seja solitário dedico esse Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia;
A minha família e amigos pelo apoio incondicional nos momentos alegres e tristes desse percurso;
Aos companheiros do CALPe pelos debates, questionamentos e aprendizados da militância política estudantil;
Aos companheiros do GEPOC pelos conhecimentos partilhados e inquietações estimuladas;
Aos professores do curso de Pedagogia pelos valiosos conhecimentos ensinados;
À minha orientadora, Patricia Torriglia, que com carinho e paciência ajudou a concretização deste trabalho;
E aos trabalhadores brasileiros, que com o suor de seu trabalho mantém essa Universidade, e por eles é a nossa luta cotidiana!

Agradecimentos

Para não correr o risco de esquecer algum nome, quero agradecer a todos que contribuíram com esse trabalho, seja na indicação e empréstimo de referências, nos questionamentos, nas revisões do texto, nas aulas desde o início do curso.

*Agradeço aos membros da banca, professoras Eneida Otto Shiroma e
Juliana Aparecida Cruz Martins.*

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital.

Mészáros, 2008, p.48

BERNARDES, Ismael Andrada. **Da escola do ensino para a escola do cuidado: aproximações e reflexões ao Programa Mais Educação/MEC.** Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa constitui o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, em que buscamos compreender como se constitui e caracteriza o Programa Mais Educação, instituído pela portaria nº17 de 24 de abril de 2007 pelo Ministério da Educação juntamente com outros ministérios objetivando a ampliação de tempos e espaços das escolas brasileiras. Analisamos a referida portaria e um dos três cadernos do Programa Mais Educação, Texto Referencia para o Debate Nacional. Por nosso trabalho firmar-se numa perspectiva materialista histórico e dialética lançamos mão de alguns autores como Lukács a fim de compreendermos a educação enquanto complexo social, Manacorda contribui no entendimento sobre a unilateralidade e omnilateralidade na obra de Marx. Charlot nos oferece elementos para entender a função social da escola. Giolo contempla aspectos históricos da escola de Educação Integral no Brasil durante o século XX; Shiroma, Moraes e Evangelista abordam a constituição das políticas públicas sociais e Mészáros lança elementos para inferirmos sobre as estratégias reformistas do Estado sob a erige do Capital.

Palavras-chave: Educação, Escola, Educação Integral, Programa Mais Educação

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Introdução..... | 9 |
| Capítulo I | |
| Aspectos teórico-metodológicos..... | 11 |
| 1.1 Os sentidos amplo e estrito de Educação | 15 |
| 1.2 Algumas reflexões sobre o conceito de Educação Integral | 20 |
| 1.3 Escola e sua Função Social | 23 |
| Capítulo II | |
| Educação Integral no Brasil: de Anísio Teixeira ao Mais Educação..... | 27 |
| 2.1 Educação Integral: algumas experiências no Brasil..... | 27 |
| 2.2 Como se constitui e caracteriza uma política educacional | 33 |
| 2.3 Programa Mais Educação..... | 38 |
| 2.4 Reflexões sobre o Texto Referência para o Debate Nacional | 41 |
| 2.5 Conceitos basilares do Programa Mais Educação..... | 45 |
| Considerações Finais..... | 54 |
| Referências | 58 |

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso busca compreender como se constitui e se estrutura o atual programa educacional de Educação Integral, “Mais Educação” promovido pelo Ministério da Educação desde 2007. Para tal fim, discutiremos o conceito de educação em seu sentido amplo e estrito abordando a formação omnilateral presente no pensamento de Marx. A partir deste referencial teórico buscamos compreender qual a função social da escola e de que maneira ela serve a ideologia dominante. Também, procuramos entender o que é um programa e uma política educacional com o intuito de inferir como se estrutura e se organiza o Programa “Mais Educação”.

Orientamos nosso estudo a partir de questões que julgamos fundamentais, mas que foram suscitando outras inquietações no desenvolvimento do trabalho. Indagamos sobre como a Educação se constitui enquanto complexo social? Em que consiste uma Educação Integral? Qual a função social da escola? Como o Estado influencia o funcionamento da escola? Quais interesses do Estado sobre a Escola? Qual a gênese da Educação Integral e quais são as marcas e características do Programa Mais Educação? Quais conceitos, finalidades, interesses, estratégias e contradições?

Partimos do pressuposto que o ser humano é o único ser que se constitui pela atividade produtiva, o trabalho, e a partir desse complexo surgem outros complexos, como a educação. A educação, em sentido amplo, ocorre durante toda nossa existência, desde a mais tenra idade até a velhice e ocorre em todos os espaços. O ser humano é o único que educa e precisa ser educado. E devido essa necessidade e o próprio processo histórico que foi complexificando as relações sociais surge a escola, instituição privilegiada de ensino onde ocorre se dá a educação em sentido estrito. A escola é apenas um dos espaços sociais onde a educação é produzida, mas tem como particularidade o ensino sistematizado de conhecimentos científicos e culturais produzidos historicamente pela humanidade. Mas não só pela necessidade formativa do ser humano que a escola surge, mas, sobretudo pela demanda da sociedade capitalista em ascensão que precisa capacitar os trabalhadores para o mercado produtivo.

Contemporaneamente, a escola continua sendo utilizada para atender ao movimento do Capital promovendo uma educação cada vez mais unilateral, ou seja, o que importa é que os sujeitos estejam aptos a desempenhar sua função no mercado de

trabalho. Deste modo, não se oferece uma formação omnilateral, completa, integral que possibilite o desenvolvimento de todas as dimensões do ser. Por esta e outras razões, o Governo Federal têm-se incentivado a implantação de escola de Educação Integral, por meio do Programa Mais Educação. Buscamos conhecer quais experiências de escola de Educação Integral desenvolveram-se no Brasil, principalmente durante o século XX, como as Escolas Parque de Anísio Teixeira em Salvador, os CIEPs concebidos por Darcy Ribeiro durante os governos de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, o CIAC e CAIC nos governos Collor e Itamar Franco, respectivamente. No entanto, para compreendermos como de fato se constitui tal programa além de analisarmos historicamente como se deu o movimento da escola de Educação Integral no país, precisamos entender o que é uma política educacional e de que forma o Estado faz uso desse instrumento. Devemos atentar ao fato que o Estado surge a partir das forças conflitantes da sociedade, mas que cede prioritariamente a classe dominante.

A escola de Educação Integral do Programa Mais Educação constitui-se o objeto de nosso estudo, visto que partimos da necessidade de compreender qual o papel social que a escola cumpre, sobretudo na sociedade capitalista atual e quais contribuições pode oferecer para emancipação dos sujeitos promovendo uma educação no sentido da omnilateralidade ou para alienação do ser a partir de uma educação restrita, unilateral.

Neste sentido, este trabalho firma-se numa perspectiva materialista histórico e dialética, buscando compreender a realidade considerando a totalidade social não como a junção de partes, mas como complexos que estão dialeticamente interligados, não são estáticos, ainda sim contraditórios. Destacamos também a importância de perceber o movimento da história no processo de consolidação da escola de Educação Integral no Brasil. Por esta razão, o capítulo I de nosso texto parte da necessidade de compreender do complexo educacional, o conceito da omnilateralidade presente na obra de Marx e a escola, instituição onde ocorre parte da formação dos sujeitos. No capítulo II apresentamos quais experiências de mais marcantes de escola de Educação Integral desenvolvidas no Brasil antes do Programa Mais Educação, reconhecemos, contudo que certamente houve outros casos em outros tempos e espaços. Buscamos apreender como se constitui e caracteriza uma política educacional para por fim podermos nos apropriar de como se constitui o Programa Mais Educação, atentando para seus objetivos, conceitos fundamentais e contradições.

CAPITULO I

ASPECTOS TEORICO-METODOLOGICOS

A questão do método apresenta-se como fundamental nessa investigação que tem como objeto a escola de Educação Integral no contexto do Programa “Mais Educação” do Ministério da Educação implantado no Brasil pela Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Nossa pesquisa busca se apropriar das bases ontológicas da Educação Integral, portanto a análise histórica é imprescindível, como também aprofundar os nexos e as estruturas que configuram o programa “Mais Educação” inserido em um contexto político específico.

Segundo Thompson (1981) os modos de escrever a história são diversos, suas técnicas são variadas e os temas díspares, gerando dessa forma conclusões controversas provocando contestação dentro do próprio campo disciplinar. Defende, portanto, a necessidade de uma lógica histórica, que consiste em um método lógico de investigação,

[...] adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível a testar hipóteses quanto à estrutura, causação, etc., e a eliminar procedimentos auto confirmadores (“instâncias”, “ilustrações”). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidencia, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica de outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese [...]; o interrogado é a evidencia, com suas propriedades determinadas. (THOMPSON, 1981, p.49)

O trecho supracitado, implica e convoca a uma responsabilidade social por parte do pesquisador no tratamento das fontes, isto é, entre outras coisas, os dados, as informações que estão expressas nas relações sociais, no agir de determinado momento histórico. Outra autora, Moraes (2000, p. 19-20) explica que o problema do *ser* apresenta-se ao historiador dentro da própria investigação. Ou seja,

[...] a interpretação tem um fundo, um solo histórico concreto, que abre o campo para totalizações sempre renovadas que caracterizam a dialética. (MORAES, 2000, p. 19-20)

Deste modo, para compreendermos como se estrutura o atual programa educacional de educação integral faz-se necessário primeiramente analisar como a escola de educação integral foi se constituindo historicamente e se modificando até chegar à forma como se apresenta na contemporaneidade. O processo histórico não é linear e contínuo, mas com diversas determinações intimamente relacionadas, como explicita Moraes a partir de Lukács:

Essa transformação não ocorre de forma linear e contínua, nem seu destino está de antemão estabelecido por qualquer força infinita. O que não significa afirmar a história como um processo caótico, um devir arbitrário. Lukács a afirma como a imensa transformação das determinações sociais e, por isso, das alternativas postas na realidade. ‘Não é um fluxo sem direção e sem margens; ao contrário, é um fluxo que, depois de ter produzido certas determinações muito precisas, continua a manter-se em seu leito’ (LUKÁCS, 1982, p.129). (MORAES, 2000, p.21)

Deste modo para nos aproximar a algumas das determinações e apropriarmos de como a escola de Educação Integral foi se constituindo historicamente temos que compreender a contradição como categoria fundamental desse processo de interpretação do real. Para Moraes (2000, p.22)

[...] a contradição só pode ser compreendida como uma categoria interpretativa do real porque é, em primeiro lugar e com radical anterioridade, constitutiva desse mesmo real, perpassando todas as formas do ser social.

Desta forma a contradição constitui-se como “um motor temporal, isto é, as relações contraditórias não existem como fatos dados no mundo, mas são produzidas.” (MORAES, 2000, p.22). Nessa direção não podemos pensar a contradição – categoria fundamental da dialética – fora das relações sociais, do agir humano.

Como já afirmado, a história não ocorre de maneira linear, contínua, ou desconectada de um todo, mas constitui-se de modo processual, contraditório e complexo. No entanto, essa totalidade não pode ser compreendida como uma unidade

isolada nem como a somatória de fatos, como afirma Moraes (2000). De acordo com a referida autora,

[...] é impossível conceber-se uma totalidade fechada, uma síntese acabada, pois o processo nunca pode ser concluído precisamente porque a realidade é infinita. A totalidade vive e realiza-se nas e pelas contradições que a instituem e seu caráter inacabado está inscrito no próprio real objetivo, contraditória, com todas as partes do real. (MORAES, 2000, p.23)

Assim, o pensamento dialético, de acordo com Kosik (1976, p.41 *apud* MORAES, 2000, p.24),

[...] se constitui em um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade.

De tal modo, a realidade não se encontra estática, mas em permanente movimento como resultado do processo histórico e dos complexos que a envolvem. De acordo com Moraes, Marx afirma que as categorias “são formas de ser, são determinações da existência” e reproduzem um movimento que se dá, primeiramente, no próprio objeto, em suas relações e vinculações, sem cujo conhecimento os homens não poderiam se orientar em seu mundo circundante. Portanto compreendemos que as categorias são fundamentais para nos apropriarmos do objeto enquanto conhecimento, visto que são a realidade categorizada, representada e elaborada no pensamento. Para a referida autora com base em Marx, “não há conhecimento sem haver uma relação sujeito/objeto”. O que não significa que somos passivos nessa relação. Para Marx, de acordo com Moraes,

[...] o sujeito é ativo e passivo ao mesmo tempo. É ativo porque é dotado de consciência, e é passivo porque está mergulhado no reino dos objetos; mas, sobretudo, é ontologicamente ativo porquanto está em relação prática com o mundo. (MORAES, 2000, p.24-25)

Nessa relação sujeito/objeto não podemos nos deixar guiar meramente pela aparência do objeto, que apesar de constituí-lo ontologicamente não é capaz de por si só

expressar a essência do objeto. Segundo Lukács, nas palavras de Moraes (2000, p.26) “Essência e aparência são produzidas pelas mesmas necessidades sociais e, neste sentido, constituem-se em componentes indissolúveis de um mesmo complexo social e histórico.”. Ambas compõem a realidade.

Deste modo, a apreensão dos nexos e estruturas constitutivas do ser requerem uma análise rigorosa do objeto de investigação como afirma Lukács:

Se, portanto, os fatos devem ser apreendidos com precisão, convém, em primeiro lugar, compreender clara e exatamente a diferença entre a sua existência real e seu núcleo interior, entre as representações que deles formamos e seus conceitos. Essa distinção é a primeira condição de um estudo verdadeiramente científico. (LUKÁCS, 1960, p.25 *apud* MORAES, 2000, p.26)

Moraes auxiliando-se em Marx atesta que o pesquisador “não encontra o todo ordenado, mas um conjunto de palavras vazias”. Desta forma, ele delimita essas palavras, aponta o que dizem, como se estruturam, quais correspondências. E nesse movimento busca precisar os conceitos e deste modo alcança noções gerais, “significativas, mas extremamente abstratas”. Nesse processo ainda não há ciência, mas sim, a classificação, organização e identificação dos fenômenos. A atividade científica propriamente dita ocorrerá no caminho de volta “das abstrações ao ponto de partida”, no entanto, “o reencontro não se dá mais com o ponto de partida em sua imediatez, mas com ele concretizado, com o conjunto de suas determinações e relações”. Regressar ao ponto de partida implica ter percorrido um longo processo de compreensões não isentas de contradições. Sobre o conceito, Marx (1977 p. 218-219 *apud* MORAES, 2000, p.25) afirma que “é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. É por isso que ele é para o pensamento de um processo de síntese, um resultado e não um ponto de partida”. (MORAES, 2000, p.25)

Por fim, a metodologia dialética de acordo com Moraes (2000) constitui-se de um duplo caminho sempre considerando a particularidade do objeto de investigação. Segundo a referida autora,

Quando se dirige do universal ao singular percorre o caminho da concreção, constitui-se na reprodução de um objeto concreto por uma teoria concreta. O outro caminho, do singular ao universal, é o caminho da generalização, de modo que uma singularidade é

reencontrada em sua rica determinação pelos atributos da universalidade. Há o retorno à singularidade que não é mais empírica, mas cuja empiricidade é recolhida e assimilada a um conjunto de determinações por onde se faz presente a totalidade de determinações possíveis e reais (Chasin, 1985). A singularidade é rica de determinações quando ela é o anel conclusivo de uma cadeia de conhecimento que conduz das leis descobertas, da universalidade concreta, à singularidade como fim do processo do pensamento. (MORAES, 2000, p.36)

Ainda sobre o conhecimento dialético, Moraes (2000, p.36) afirma que o concreto não é acessado diretamente por qualquer intuição intelectual ou experiência imediata, mas requer um rigoroso processo de investigação.

Nesse contexto, o presente trabalho de conclusão de curso procura compreender como a escola de educação integral foi se constituindo no Brasil com o objetivo de compreender o Programa Mais Educação do MEC. Para isso indagamos Nesse contexto, o presente trabalho de conclusão de curso procura compreender como a escola de educação integral foi se constituindo no Brasil com o objetivo de compreender o Programa Mais Educação do MEC. Para isso indagamos como a Educação se constitui enquanto complexo social? Em que consiste uma Educação Integral? Qual a função social da escola? Como o Estado influencia o funcionamento da escola? Quais interesses do Estado sobre a Escola? Qual a gênese da Educação Integral e quais são as marcas e características do Programa Mais Educação? Quais conceitos, finalidades, interesses, estratégias e contradições?

1.1 OS SENTIDOS AMPLO E ESTRITO DE EDUCAÇÃO

Os seres humanos distinguem-se dos animais principalmente pelo fato de que suas ações não são orientadas pelo instinto, mas pela capacidade de operar mentalmente e agir de maneiras inéditas frente às situações que se apresentam e não se adaptando a realidade como ocorre com os animais. De acordo com Lima e Jimenez (2011, p.81) baseando-se na ontologia de Lukács:

Entre os animais, a influência dos adultos na adaptação dos filhotes consiste num processo de complementação e atualização de tendências naturais, sempre em consonância com a caracterização da espécie e

em conformidade com as determinações do meio, não havendo a mínima possibilidade de ruptura com os padrões naturais de desenvolvimento e reprodução.

Já entre os seres humanos o processo de constituição do ser não é instintivo, inato, mas social. Ou seja, apesar de ser dotado da capacidade de se orientar pela razão, o ser humano não nasce acabado, mas precisa se tornar humano. Vejamos nas palavras de Charlot (2000, p.52):

O essencial já está aí: o homem não é, deve tornar-se o que deve ser; para tal, deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se, “tornar-se por si mesmo”.

Lima e Jimenez (2011, p.82) completam, a partir de Lukács que:

[...] consciência, linguagem, autodomínio, enfim, características especificadamente humanas – as quais não são dadas com o nascimento, mas produzidas e apropriadas historicamente – são resultado de práxis sociais.

Deste modo, o ser humano por meio do processo educativo precisa aprender a tornar-se aquilo que deve ser, e esse aprendizado, se dará em um mundo pré-existente, já estruturado que se constituiu historicamente por outros humanos. Para Charlot (2000, p.52) “a educação é essa apropriação, sempre parcial, de uma essência excêntrica do homem”, em outras palavras, para o autor a essência do ser humano encontra-se fora dele, sua essência está no conjunto das relações sociais. A partir de Lukács, Lima e Jimenez afirmam que a educação trata-se de

[...] um complexo essencial para a reprodução do gênero humano, consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade. O caráter social a ela inerente também constitui característica especificamente humano-genérica e se traduz num aspecto que distingue o ser social da esfera precedente. (LIMA, JIMENEZ, 2011, p.80)

A reprodução social do ser humano se dá no contínuo processo de relações entre os seres singulares e a sociedade, onde a multiplicidade de complexos que compõem a

totalidade social que está em permanente relação, um desses complexos é a educação, onde de acordo com Charlot (2000, p.53) “eu me construo e sou construído pelos outros”, entendendo a “construção” como um constante objetivar-se. Assim, a educação é “o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular”. Segundo Lukács (2013), para apreendermos a reprodução do ser social de modo ontologicamente correto:

[...] devemos, por um lado, ter em conta que o fundamento irrevogável é o homem em sua constituição biológica, em sua reprodução biológica; por outro lado, devemos ter sempre em mente que a reprodução se dá num entorno, cuja base é a natureza, a qual, contudo, é modificada de modo crescente pelo trabalho, pela atividade humana; desse modo, também a sociedade, na qual o processo de reprodução do homem transcorre realmente, cada vez mais deixa de encontrar as condições de sua reprodução ‘prontas’ na natureza, criando-se ela próprias através da práxis social humana. (LUKÁCS, 2013, p.171)

Sendo assim, o ser humano, como qualquer ser vivo, é biológico e se reproduz biologicamente, no entanto, se distingue dos animais, por exemplo, por se constituir enquanto ser social por meio de um processo que se desenvolve por toda a vida, a educação em seu sentido lato. Enquanto os animais se constituem e se reproduzem limitados a seu ambiente e instintivamente o ser humano produz cultura e é produto dessa cultura. Porém, de acordo com Lukács (2013),

[...] o essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida. Isso significa duas coisas: em primeiro lugar, que a educação do homem – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará realmente concluída. Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade do tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação - no sentido estrito – o preparou. (LUKÁCS, 2013, p.176)

A partir do exposto por Lukács, é possível conceber a educação em seus sentidos amplo ou *lato* e estrito. Lima e Jimenez (2011, p.83) sustentam que não há um limite de diferenciação entre essas duas formas de educação. No entanto, “é preciso conhecer suas especificidades” para que desta forma possamos entender “a dinâmica da relação entre elas e delas com a totalidade social e com a formação do homem”.

Sobre o sentido amplo Mészáros (2008, p. 47) referenciando Paracelso afirma que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”. O autor indaga sobre quais aprendizagens ocorrem no decorrer de nossa vida, e a que serve tais aprendizagens, é a “autorrealização dos indivíduos como indivíduos socialmente ricos humanamente” ou serve a “perpetuação consciente ou não, da ordem social alienante”?

A partir de Lukács (1979, p.78 *apud* LIMA, JIMENEZ, 2011 p. 78) podemos inferir que a educação em seu sentido *lato* trata-se de um complexo universal, dado que está fundada no trabalho que para o referido autor “é antes de mais nada, em termos genéricos, o ponto de partida da humanização do homem”, pois está presente em todas as formas de sociabilidade construídas pelos seres humanos.

Lima e Jimenez (2011, p.84) acrescentam que

A educação é imprescindível em todos os modos de organização social porque sua função consiste em articular o singular e o genérico, reproduzindo no indivíduo as objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento do gênero humano e, com isso, possibilitando a continuidade do ser social.

A educação em sentido *lato* é fundamental para existência humana visto que as características humanas “fixadas socialmente, não podem ser transmitidas por processos naturais”. Enquanto complexo social, a educação é fundamental para a continuidade do ser humano enquanto ser genérico. (LIMA E JIMENEZ, 2011, p.84)

Por outro lado, a dinâmica da sociedade determina a educação no sentido *estrito*, para atender necessidades particulares de tal organização social. Lukács (2013) explicita que:

Se hoje não há mais crianças pequenas trabalhando nas fábricas, como ocorria no início do século XIX, não é por razões biológicas, mas em virtude do desenvolvimento da indústria e sobretudo da luta de classes. Se hoje a escola é obrigatória e universal nos países civilizados e as crianças não trabalham por um período relativamente longo, então também esse período de tempo liberado para a educação é um produto do desenvolvimento industrial. Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração, etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas. (LUKÁCS, 2013, p.177)

Na sociedade capitalista cada vez mais exige-se dos trabalhadores que dominem determinadas técnicas e conhecimentos para que atendam as necessidades da produção e de cada função que exercerão, dado que nesse sistema o trabalhador foi expropriado do conhecimento da totalidade do processo produtivo, cabendo a ele apenas exercer uma função específica dentro de uma cadeia produtiva. Lima e Jimenez (2011, p. 87) reiteram que,

Com a crescente complexificação social e a divisão do trabalho em profissões, o conjunto de conhecimentos referentes a cada profissão particular passa a ser transmitido mediante práticas educacionais não mais espontâneas.

As autoras ratificam ainda que “a educação em sentido estrito surge como uma diferenciação no interior da educação em sentido *lato*, mas não a substitui.” Afirmam ainda que a principal diferença entre a educação em sentido *lato* e *estrito* “consiste no caráter universal da primeira e na dependência da divisão de classes da segunda”. (LIMA E JIMENEZ, 2011, p.84). Seguem ainda diferenciando essas duas formas de educação ao qual merece destaque:

[...] enquanto a educação em sentido *lato* se realiza pela síntese de atos singulares de qualquer membro da sociedade, em sentido estrito, a educação é orientada predominantemente por um grupo em particular. Basta pensarmos, para nos determos numa forma concreta, nas leis e diretrizes que incidem sobre a educação e são produzidas por um segmento particular, sob influência da ideologia da classe dominante.

Então poderíamos perguntar se a influência ideológica da classe dominante sobre a educação em sentido *estrito* estaria, por exemplo, na promoção de programas educacionais como o Mais Educação, objeto de nossa análise? Quais necessidades estão insurgindo que requerem que as crianças e adolescentes permaneçam mais tempo na escola no contexto de uma educação integral?

É preciso reiterar também que não se pode traçar um limite entre as duas formas de educação, já que como vimos esses dois processos estão entrelaçados e em permanente influência. Sendo assim, devemos entender que orientações e formas de ideologias se manifestam na contemporaneidade que revelam elementos essenciais da educação no seu sentido *lato* (transmitir a outras gerações os produtos da humanidade),

de que forma e de que maneira essa transmissão se apresenta na sociedade de classe e em um modo de produção específico.

Nesse sentido devemos compreender a educação como processo fundamental na constituição do ser. Em seu sentido amplo trata de reproduzir no indivíduo o legado produzido historicamente pela humanidade, em seu sentido estrito visa instruir os sujeitos para agir na sociabilidade atual, uma sociedade de classes, em suma, a sociedade capitalista.

1.2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Embora não tenham dedicado seus estudos a Educação, Marx e Engels produziram elementos fundamentais para que possamos compreender o processo de reprodução do homem enquanto ser social. Sobretudo pelo fato que, o homem pelo trabalho produz a sua subsistência e constitui a si e o outro como humanidade. De acordo com Neves (2009 s/p) “a efetivação da essência humana se dá pelo trabalho”. Para Saviani (2007, p.152) “isso significa, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”. Marx defende a necessidade de uma formação omnilateral para os homens em oposição à formação unilateral que ainda lhes é oferecida.

Manacorda (1996, p.44) de acordo com Marx explica que o trabalho na sociedade de classes é “essência subjetiva da propriedade privada” e por isso “está frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha e é prejudicial e nocivo a ele”. Ou seja, para Marx o trabalho na sociedade capitalista é sempre negativo, pois é alienado. Assim, o autor afirma que

Ora, exatamente no momento em que a atividade vital humana, do homem como “ser genérico”, do gênero humano em seu conjunto, se apresenta dividida e dominada pela espontaneidade, pela naturalidade e pela casualidade, todo homem, subsumido pela divisão do trabalho aparece unilateral, incompleto. (MANACORDA, 1996, p.46)

Sendo assim, a formação unilateral é compreendida como somente para preparar o homem para o trabalho alienado, pois não possibilita que o sujeito desenvolva todas as

suas potencialidades enquanto ser humano. Ainda Manacorda (1996) afirma, a partir de Marx, que essa privação dos trabalhadores dos “desfrutes da vida” é de interesse dos capitalistas, pois objetivam que as pessoas se comportem como máquinas e isso levaria o homem ao embrutecimento.

Essa condição unilateral do homem deve-se as jornadas de trabalho que cada vez ocupam mais o tempo dos trabalhadores. Por isso, Marx ao tratar do “reino da liberdade” afirma que:

De fato, o reino da liberdade apenas começa onde cessa o trabalho determinado pela necessidade ou pela finalidade externa; encontra-se portanto, por sua natureza, para além da esfera da verdadeira e própria produção material (s/d *apud* MANACORDA, 1996, p.57)

Manacorda (1996, p.57) ratifica que, apenas no reino da liberdade, de fato “ocorre o desenvolvimento das capacidades humanas que é um fim em si mesmo, cuja condição é a redução da jornada de trabalho”. Ainda segundo Marx,

A participação do operário em prazeres superiores, incluindo os intelectuais – combater por seus próprios interesses, dispor de jornais, assistir a conferencias, educar os filhos, apurar seu gosto etc. – única participação na sociedade que o separa do escravo, só é possível economicamente desde que aumente o âmbito dos seus prazeres nos períodos de prosperidade. (MARX, s/d *apud* MANACORDA, 1996)

Por isso o tempo livre é fundamental para o desenvolvimento das capacidades humanas, pois segundo Manacorda (1996, p. 62) o tempo livre

[...] pode ser tanto o tempo de ócio quanto o tempo para uma atividade mais elevada e que, portanto, a poupança de tempo de trabalho é igual ao aumento do tempo livre, isto é, do tempo para o pleno desenvolvimento do individuo, é fundamental no desenvolvimento do pensamento marxiano relativo ao emprego (“posto de lavoro”) – esta expressão contraditória – no processo de emancipação do homem.

Devemos ter claro que a defesa de Marx pela redução da jornada de trabalho implica em mais tempo para que o trabalhador dedique-se a outras atividades que promovam seu desenvolvimento a atendam suas necessidades não somente originárias do “estomago”, mas também da “imaginação”. No contexto da escola de educação

integral vemos um movimento oposto, pois pretende-se ampliar o período em que os estudantes permanecem sob a responsabilidade da escola, o que talvez provoque menor convívio com a família e a comunidade. Neste sentido cabe questionar de que modo o tempo dos estudantes está sendo gerido? Quais aprendizagens estão sendo promovidas? Quais relações estão sendo encorajadas? Enfim, de que forma estão promovendo uma formação no sentido omni ou onilateral? Ou quais interesses estão implícitos na manutenção dos estudantes mais tempo na escola?

Por formação omnilateral compreende-se segundo Neves (2009, s/p) como aquela que “objetiva o homem completo pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade”. Para Manacorda (1996, p.67) a ““onilateralidade’ é considerada objetivamente o fim da educação”. Manacorda (1996, p.68) segue defendendo que,

A divisão do trabalho, ou a propriedade privada, tornou-nos obtusos e unilaterais. A divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposta da onilateralidade (obviamente, muito menos freqüente dado que essa não é ainda coisa deste mundo) reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa humana.

Sobre a unilateralidade do homem na sociedade capitalista o autor supracitado segue afirmando a partir da produção marxiana que:

O trabalho produz deformidade, imbecilidade, cretinismo no operário, que se torna um objeto estranho e desumano, no qual nenhum dos sentidos existe mais e que não apenas mais tem necessidades humanas, mas em que também as necessidades animais cessam, pois tornou-se um ser insensível e sem necessidades. (MANACORDA 1996, p.68)

Por isso, frente a alienação humana gerada pela sociedade capitalista, Manacorda, a partir da Marx, explicita a importância da onilateralidade, que de acordo com o autor trata-se “de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação”. (MANACORDA 1996, p.78-79) Ainda de acordo com Manacorda,

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA 1996, p.81)

Desta forma, a onilateralidade constitui um ideal de formação do homem, que na sociedade capitalista dificilmente irá acontecer pelas diversas contradições que se apresentam. Sendo assim cabe questionar como se estruturam as propostas de educação integral na contemporaneidade, sobretudo nos programas educacionais promovidos pelos órgãos governamentais e qual o papel da escola nestas ações.

1.3 ESCOLA E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Como já vimos, o homem precisa ser educado e educar-se para se constituir como *ser*. Esse processo se dá pelo “complexo de atividades que costumamos chamar de educação” (LUKÁCS, 2013, p.176). Vimos também que a educação ocorre em todos os tempos e espaços na relação entre os sujeitos singulares e a sociedade. No entanto, a escola constituiu-se historicamente como um espaço privilegiado de formação humana apesar das contradições que assim como em toda sociedade, também se expressam nela. Vale ressaltar que o foco de nosso estudo não é construir uma análise histórica de como a escola se constitui desde sua gênese. Contudo devemos ter claro que a escola tal qual temos nos dias de hoje surge a partir do ideário capitalista sobretudo para disseminação da ideologia dominante e formação da classe trabalhadora para atender as necessidades do processo produtivo. Cabe salientar também que a educação da burguesia era e ainda de certa forma é diferente da educação oferecida à classe trabalhadora. Feitas essas considerações, devemos questionar qual a função social da escola na contemporaneidade? Como a escola se constitui como instrumento de dominação e difusão da ideologia dominante? E quais seus limites e possibilidades para superação da ordem vigente?

Charlot (2013a) afirma que a escola apesar de tentar construir em seu interior uma realidade distinta da realidade social que a cerca, camuflando a desigualdade,

buscando homogeneizar os estudantes, apresentando-se apartidária de qualquer classe ou interesse político e econômico sob a ótica da pedagogia ideológica evidencia que,

[...] certas práticas educativas servem aos interesses da classe social dominante. Essas atitudes e práticas existem no conjunto da sociedade e se manifestam em toda parte onde se coloque, sob qualquer forma que seja, o problema da educação. Mas elas são encontradas particularmente na escola, instituição especializada na qual as crianças de nossa sociedade recebem uma grande parte de sua educação. A escola é uma instituição ideológica, isto é, uma instituição que camufla e justifica as realidades sociais, e sobretudo a dominação de classe? A escolarização é libertação ou alienação? (CHARLOT, 2013a p. 217)

O autor supracitado levanta uma questão fundamental para pensarmos a instituição escolar, sobretudo no sistema capitalista, “a escolarização é libertação ou alienação?”. Para compreendermos para qual direção curva a vara, cabe explicitar que a sociedade capitalista caracteriza-se pela contradição. Charlot (2013a p. 220) afirma que “a escola está ao mesmo tempo em ruptura e em continuidade com a sociedade” ou seja, ao mesmo tempo em que mantém em seu interior práticas que reafirmam a ideologia burguesa, atenta a necessidade da superação dessa condição.

Explicita-se também outra função central da escola, que é a proteção, visto que, como já exposto a escola produz uma sociedade idealizada que pouco condiz com a realidade social de seus estudantes a fim de influir na organização social além dos muros escolares. Segundo o referido autor,

Historicamente, a escola satisfaz, de início, a necessidade social de domínio e de transmissão das técnicas da escrita e do cálculo. Mas o pensamento pedagógico reinterpreta esta instituição social que é a escola integrando a idéia de escola à problemática pedagógica, e fazendo assim dela um meio destinado a proteger a criança da corrupção social. (CHARLOT, 2013a p. 222)

Consideradas as contradições, a escola percebe que se faz necessário romper com os problemas sociais concretos, no entanto, não parte dessa realidade para superá-la, mas mascara o problema inculcando a ideologia burguesa como forma de criar uma falsa idéia de igualdade individualizando a desigualdade com discursos e práticas

meritocráticas. Há que notar, que as escolas contemporâneas constituem-se meios fechados, tanto em sua estrutura com muros e grades, como pedagogicamente com currículo determinado por órgãos governamentais e distantes da realidade da população ao qual se dirige. Charlot explicita que a clausura escolar não é característica única da pedagogia tradicional, mas que

“toda pedagogia que coloca os problemas educativos em termos de corrupção é levada a conceber a escola como um meio que se isola da sociedade para proteger a criança.” (CHARLOT, 2013a p. 226)

À escola cabe a função de proteger as crianças da corrupção social própria da sociedade capitalista, criando uma bolha de alienação. No entanto sabemos que essas são medidas paliativas, pois embora a criança esteja isolada da sociedade dentro da escola, em algum momento ela confrontará com essa realidade que talvez lhe seja estranha ou a única aceita legitimamente, já que a realidade escolar é contestada, sobretudo sobre a utilidade dos conhecimentos ensinados, que não fazem sentido, senão passar de ano ou obter um diploma.

Embora reconheçamos que a escola necessita se ajustar a realidade de seus estudantes, não é possível pensarmos outro espaço, senão a escola, para formação das crianças, visto que como aponta Charlot (2013a p. 229)

A sociedade está corrompida demais para dar à criança uma educação que lhe permita tornar-se plenamente homem. É preciso, pois, educar a criança na escola, meio fechado que protege de todas as influências sociais perniciosas.

O autor supracitado, afirma na mesma direção que,

De fato, a ideia de que a escola deva ter uma vocação essencialmente educativa não é tão evidente como geralmente pensamos. Historicamente, a escola não nasceu como meio de educação substituto da sociedade, mas como lugar onde era dispensada uma instrução que completava a educação recebida na sociedade. É a recuperação da escola por uma pedagogia da atualização e da corrupção da natureza humana que transformou a escola neste meio educativo que ainda hoje ela se esforça por ser. (CHARLOT, 2013a p. 229)

Charlot (2013a p. 231) contextualiza que a escola nasce como local de instrução, contudo tornou-se um lugar de educação “quando os colégios forneceram ao pensamento pedagógico esse meio fechado que toda pedagogia que luta contra a corrupção implica.” E distingue as funções social e cultural da escola, onde a função cultural se sobrepõe à social. Ou seja, privilegia-se o ensino dos conhecimentos científicos historicamente acumulados, legitimamente, e pouco se reconhece como instituição social. O autor afirma que a escola é:

[...] uma instituição especializada e uma instituição cultural, ela é também uma instituição social. De um lado, a escola é uma instituição da sociedade. É financiada e controlada pela sociedade, que espera dela determinados serviços. Aliás, a escola só pretende isolar a criança da sociedade para melhor prepará-la para vida social. De outro lado, a própria escola é um ambiente social particular. Entre as crianças reunidas em uma mesma classe, estabelecem-se relações sociais. (CHARLOT, 2013a p. 251)

É importante destacar que há diferença entre a escola que atende os filhos da burguesia e os filhos do proletariado. A escola frequentada pelos filhos da burguesia tende a formar as crianças para manutenção da ordem burguesa na qual seus estudantes comandarão futuramente, oferecendo-lhes uma formação integral com o mais alto conhecimento científico e cultural, instrumentalizando-os para a manutenção do capital econômico e cultural. Por outro lado, como afirma Charlot:

[...] A criança proveniente das classes sociais desfavorecidas, ao contrário, fica efetivamente separada da realidade social que lhe é familiar. A escola pretende proteger a criança contra a Sociedade, concebida de modo global: de fato, ela mergulha em um meio cultural em ruptura com o mundo do trabalho, mas em continuidade com o mundo burguês. (CHARLOT, 2013a p. 263)

Ou seja, os dois tipos de escolas servem a burguesia, a primeira legitimando o opressor e a segunda legitimando o oprimido, inculcando-os que esse é seu papel na sociedade e que a superação depende exclusivamente de cada sujeito num discurso meritocrático e excludente. O autor acima citado, afirma na sequência que:

Não é da “Sociedade” que a criança precisa ser protegida, mas da exploração que nela faz reinar a dominação de classe, forma social real dessa corrupção que a pedagogia pensa em termos culturais e

metafísicos. Ora, atualmente, o isolamento escolar da criança não a prepara para lutar contra a dominação de classe. Ao contrário, coloca-a em um meio educativo que considera como culturais somente normas que, de fato, são as da classe dominante. (CHARLOT, 2013a p. 263)

Deparamo-nos com uma escola contraditória, que isola a criança da realidade social, mas a forma para viver nessa sociedade. Uma escola que trata a corrupção não como um problema estrutural do sistema capitalista, mas como um problema individual, uma corrupção humana que nada tem a ver com a desigualdade gerada pelo sistema. Sem dúvida é necessário proteger a criança, mas não podemos mantê-la alienada. Partilhamos do pensamento de Charlot (2013a p. 281) em que afirma que o argumento da clausura na escola, nada mais é do que uma forma de mascarar “o fato de que a escola funciona na realidade segundo normas que estão em conformidade com a ideologia burguesa” e não com a finalidade de superação da dominação capitalista.

CAPITULO II

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: DE ANÍSIO TEIXEIRA AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS NO BRASIL

A discussão acerca da escola de Educação Integral não é uma problemática recente no Brasil, visto que já houve experiências locais durante o século XX, mas nenhuma de abrangência nacional. No entanto, atualmente estamos frente a uma política pública educacional que tem por objetivo estender-se por todo país que é o Programa Mais Educação. Este programa foi criado em abril de 2007 por meio de Portaria normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007 que envolveu os Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Antes de falarmos os objetivos do programa cabe traçarmos um breve histórico da Educação Integral no Brasil.

O Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009, p.15) afirma que na que década de 1930 houveram significativas investidas a favor da Educação Integral, ideias diversas e contraditórias. O referido documento cita, por exemplo, o Movimento Integralista, que tinha como principal referência Plínio Salgado, sua proposta de Educação Integral baseava-se na espiritualidade, nacionalismo cívico, disciplina. Por outro lado, a proposta dos anarquistas dava ênfase na igualdade, autonomia e a liberdade humana visando a emancipação dos sujeitos.

Anísio Teixeira, um dos intelectuais que assinou o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, concebeu a primeira experiência de escola de Educação Integral, as Escolas Parque inauguradas em Salvador em 1950. Teixeira (1959, s/p) desejava que a escola de Educação Integral ofertasse aos estudantes

[...] 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 disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

Essa proposta de Anísio Teixeira foi realizada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador. Já na década de 60, em São Paulo foram criados os Ginásios Vocacionais e nesse mesmo contexto, segundo o Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009, p.16) então presidente da República, Juscelino Kubitschek, convoca Anísio Teixeira, presidente do INEP, “para coordenar a comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros expoentes da educação brasileira”. Essa comissão organizou o Sistema Educacional da Capital que deveria servir de modelo para todo o país. Desse sistema surge a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica em que o nível educacional elementar foi concebido a partir de um “modelo de Educação Integral inspirado no modelo de Salvador”.

Sob os governos de Leonel Brizola (1983/1986 e 1991/1994) no Rio de Janeiro foram criados os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) proposta concebida por Darcy Ribeiro a partir da experiência de Anísio Teixeira. Esse projeto teve a contribuição do eminente arquiteto Oscar Niemayer na elaboração das estruturas

escolares. Segundo o Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009, p.16) “foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares”.

No entanto, como aponta Giolo (2012, p.94) nenhuma dessas experiências tomou proporções nacionais, exceto as tentativas frustradas do governo Collor (1990-1992) com a implantação dos CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança) e Itamar Franco (1992-1995) com os CAICs (Centros de Atendimento Integral à Criança). De acordo com o autor,

Essas experiências, de fato, foram truncadas ou descaracterizadas, via de regra, sob a alegação principal de que eram muito onerosas para os cofres públicos e, de qualquer modo, nunca fizeram parte das políticas gerais da educação brasileira (GIOLO, 2012, p.94)

Importa salientar, contudo que embora não houvesse escolas de Educação Integral para as camadas populares, os filhos da classe dominante sempre tiveram acesso à escola de Educação Integral. Como aponta Giolo:

Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos. Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos (coisa que aconteceu pelo impacto do processo de industrialização e urbanização, sobretudo depois dos anos 1950), a atividade escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno, mesmo na maior parte das escolas destinadas às elites. Mas os alunos oriundos desse meio social continuaram a ter educação de tempo integral, recebendo, no chamado contra turno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos (curso de língua estrangeira, aula de reforço, laboratório, informática, balé, equitação, tênis, música, dança, teatro, etc.) (GIOLO, 2012, p.94)

Em síntese, sabemos que aos filhos da burguesia sempre foi de interesse que tivessem uma educação de qualidade, não apenas ensinando-os a ler, escrever e a contar, mas para que tivessem condições de manter o status e controle político, econômico e cultural. No entanto, essa preocupação não se estende aos filhos da população assalariada, visto que,

A escola não poderia, pois ser de tempo integral. Subjacente aos discursos e às políticas educacionais, prolongava-se uma convicção de braços longos: aos filhos dos que vivem do trabalho braçal importava mais que assumam, desde cedo, os hábitos laborais do que os hábitos intelectuais. As escolas foram organizadas, pobre e deficientemente, para alfabetizar e em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho. (GIOLO, 2012, p.95)

Na história brasileira jamais foi de interesse do Estado e da ideologia dominante oferecer educação integral às camadas populares. Cabe distinguir escola de tempo integral e educação integral. Pois a primeira é a extensão do tempo e a segunda refere-se a uma formação omnilateral do ser, favorecendo todas as dimensões de seu desenvolvimento. Segundo o Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009, p16) sobre as diversas experiências de escola de Educação Integral é possível afirmar que a concepção de Educação Integral

[...] se caracteriza pela idéia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam.

O Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009) completa afirmando que essas concepções “ fundamentam-se em princípios político-ideológico diversos”, mas que “mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas”. Respeitados os contextos das experiências de escola de Educação Integral, é importante atentar que todas essas propostas foram concebidas e realizadas na conjuntura capitalista, portanto, podemos inferir que os princípios não eram tão diversos assim, pois as propostas surgem para atender as demandas postas pelo capital. Giolo chama-nos atenção a fato que:

[...] as poucas iniciativas de educação em tempo integral voltadas para as classes populares feitas por políticas nacionais pretendiam qualificar trabalhadores de nível médio, desviando-os da carreira escolar propriamente dita. Referimo-nos, especificamente, às escolas técnicas industriais e às escolas técnicas agrícolas, criadas pelas Leis Orgânicas do Ensino (Decreto-Lei nº 4.073/1942 e Decreto-Lei nº 9.613/1946), que previam período semanal de trabalhos escolares variando entre 36 e 44 horas. Apesar disso, naquilo que refere-se às escolas técnicas federais, as urbanas em especial, é possível verificar como, ao longo do tempo, houve um afastamento das classes populares e uma aproximação dos segmentos sociais médios. Os

processos seletivos encarregavam-se de realizar essa operação, já que, pelos seus bons resultados formativos, essas escolas passaram a ser objeto de grande demanda. (GIOLO, 2012, p.95)

Pode-se constatar pelo exposto anteriormente que, nas raras tentativas de oferecer educação de qualidade às camadas populares, tendo em vista a formação para o trabalho, estas eram apropriadas pelos grupos dominantes da sociedade que recebiam subsídios educacionais durante toda a vida para pleitear as vagas nessas instituições. O que não é diferente dos dias atuais, onde poucos estudantes de escolas públicas conseguem acessar a Universidade pública via vestibular, senão por cotas ou esforço adicional das famílias em subsidiar algum curso preparatório, mesmo assim não se efetiva uma formação integral.

A Lei 9394/1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta em três de seus artigos a necessidade de implantação da jornada integral nas escolas de Ensino Fundamental. São eles:

Art. 30 - III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 34 - § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 87 - § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

O Programa Mais Educação surge da necessidade de se cumprir o exposto na LDB e no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 que de acordo com Giolo,

Reivindicou essa modalidade para crianças oriundas das camadas sociais mais necessitadas (não só para o ensino fundamental, como faz a LDB, mas também para educação infantil), que seja desenvolvida preferencialmente na mesma escola e que cumpra uma jornada escolar de, no mínimo, sete horas. (GIOLO, 2012, p.96)

Podemos inferir que o Programa Mais Educação representa a virada assistencialista da escola pública, não tratando a Educação Integral fundamentalmente

como uma necessidade formativa, mas como uma medida paliativa para sanar problemas sociais que, como bem sabemos, tem sua gênese na formação da sociedade capitalista. A formação dos sujeitos aparenta estar secundarizada, mas evidentemente há uma projeto de formação em questão, sobretudo para atender as demandas do mercado.

Giolo (2012, p.97) contextualiza que o Estado Moderno, sobretudo pelo ideário republicano, toma a escola como instituição ideológica por excelência e que deveria substituir Igreja “na tarefa de formação das almas”. O autor afirma que os trabalhadores foram chamados a escola sob um discurso idealista de formação da pessoa livre e cidadã, mas o que mobilizou o Estado e a classe empresarial foi a tese que os trabalhadores deveriam ir para escola para continuarem sendo trabalhadores, ou seja, para conseguir um emprego e manter-se nele e talvez ascender na hierarquia das funções e dos salários. O autor expressa ainda que:

Apesar da propaganda da política moderna em favor da educação escolar, esta se consolidou como uma exigência do mundo do trabalho. Sistemas públicos de educação demoraram a ser montados e, quando foram, ainda operavam segundo a tese de que a educação escolar era necessária para sanar problemas do mundo do trabalho e problemas sociais mais diversos. A educação como direito é coisa muito recente na história da modernidade. (GIOLO, 2012, p.97)

Sabemos que nenhuma ação ou discurso político é livre de uma intenção, mas é carregado ideologicamente. No contexto da sociedade capitalista atual, observa-se que cada vez mais está presente, tanto nos discursos, como nas práticas, formas e medidas com intuito de legitimar o atual modelo de produção capitalista instituindo estratégias reformistas para camuflar suas crises. E cabe a crítica desvelar esses argumentos obscuros explicitando qual ideário que os sustentam no sentido de apontar algumas possibilidades de compreender tais fenômenos que permitam, ainda que minimamente, alguns encaminhamos que visem a consolidar a emancipação do homem de sua condição alienada e oprimida.

2.2 COMO SE CONSTITUI E CARACTERIZA UMA POLÍTICA EDUCACIONAL

Antes de entrarmos de fato na discussão de como se constitui o Programa Mais Educação apresenta-se como um imperativo em nossa análise compreender em que consiste o conceito de política educacional. Shiroma *et al* afirmam que o termo “política” “em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originário de polis - politikos” e diz respeito a tudo que se refere “à cidade e, por conseguinte, ao urbano, civil, público, social.” As referidas autoras afirmam que “Bobbio assinala o deslocamento que teria ocorrido no significado do termo” passando a ser tratado como “a constituição de um saber, mais ou menos organizado sobre esse mesmo conjunto de relações.” Desta forma a “política passa, então, a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humana articulada às coisas do Estado” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p.7).

Já na modernidade o termo política, de acordo com Shiroma *et al* (2002, p.7) “reporta-se, fundamentalmente, à atividade ou conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam.” Deste modo o

[...] conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir com efeitos vinculadores a um grupo social. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p.7)

Em outras palavras, a política está relacionada ao Estado, que é concebido por Marx, como referenciam Shiroma *et al* (2002, p.8), como “violência concentrada e organizada da sociedade”. Ou seja, o Estado se constitui e configura suas ações a partir das “formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil”. De acordo com as autoras supracitadas,

[...] O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto -, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p.8)

Neste sentido, as políticas públicas do Estado surgem a partir da correlação de forças existentes na sociedade “e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social”. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p.8) Shiroma *et al* apontam ainda que “é estratégica a importância das políticas públicas de caráter social [...] para o Estado capitalista” e pontuam que:

Por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da *res publica* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. Por outro lado, como o Estado não se define por estar a disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos compromissos com as distintas forças sociais em confronto. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 8-9)

Deste modo, asseveram as autoras que, “as políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas”. Nesta direção, afirmam que as políticas públicas “não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais”. Nessa direção enfatizam que para se “compreender o sentido de uma política pública” seria necessário ir além de “sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado” em sua totalidade considerando-se, evidentemente, as contradições gerais do momento histórico em questão. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 8-9).

Assim como a saúde, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor e etc., a educação possui centralidade tática e estratégica e isso é reafirmado, segundo Shiroma *et al* (2002, p.12) “nos documentos e na definição de políticas governamentais”. Embora a análise das autoras supracitadas tenha maior proximidade com a virada do século XXI sobre os discursos e ações do Estado sobre a Educação, compreendemos que tais defesas como a que diz que “a escola tradicional, a educação formal, os antigos parâmetros educacionais, os modelos prevaletentes de universidade, são considerados obsoletos” estão cada vez mais atuais e apresenta-se como uma demanda para “uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, um novo modelo de ensino em todos os níveis”. Segundo as autoras o discurso, à época, e ainda hoje, é claro, pois afirma que: “não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos.” Sobre a reestruturação produtiva afirmam que se exige da educação que:

[...] desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas. Mais ainda, diante da velocidade das mudanças, as requalificações tornam-se imperativas. O desenvolvimento dessas “competências” exige níveis sempre superiores de escolaridade, posto que repousam no domínio teórico-metodológico que a mera experiência é incapaz de garantir. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p.12)

De acordo com Shiroma *et al* é possível perceber dois movimentos concomitantes e interligados sobre a responsabilidade da educação, que é do Estado, mas este, por sua vez, insiste em responsabilizar a sociedade como um todo pela educação de seus membro. As mencionadas autoras afirmam que:

[...] de um lado, a afirmação da idéia de educação continuada que rompe as fronteiras dos tempos e locais destinados a aprender. A educação torna-se processo para a vida inteira, a tão propalada *longlife education*. Da família ao trabalho e à comunidade, todo lugar é lugar de aprendizagem. Difundem-se rapidamente as noções de organizações e empresas como *learning places*. Afinada aos novos tempos, a própria LDBEN estabelece que sejam reconhecidas e certificadas as aprendizagens realizadas em outros espaços que não o escolar e, antevendo os diferentes e não programados períodos de estudo, propõe o ensino, por módulos, que permite a alternância entre períodos de ocupação e de estudo. Sem dúvida, uma medida consensualmente aceita e apropriada a um mercado de trabalho cada vez mais restrito e excludente. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 12-13)

Sem dúvida, a educação, em sentido lato, constitui-se em um processo que perpassa toda vida dos sujeitos, no entanto, por estarmos tratando aqui da educação no sentido da escolarização é inegável que a escola constitui espaço privilegiado de formação dos estudantes e por assim ser é constantemente alvo das ações do Capital que pela via do Estado impõe as necessidades do mercado. Como já exposto, se por um lado compreende-se que a educação ocorre em vários espaços, escolares ou não, por outro, como afirmam Shiroma *et al*,

[...] reafirma-se a importância do sistema de ensino. Se o sistema que tínhamos perde a serventia na “sociedade cognitiva”, ou em suas denominações equivalentes, “sociedade da informação” do “conhecimento”, “aprendente” e que tais, trata-se então de pensar um

outro mais adequado, um ensino flexível onde a ordem é reduzir o insucesso para alcançar menor desperdício de recursos humanos e materiais. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p.13)

Como podemos perceber, a educação interessa ao capital juntamente para manter sua hegemonia e instruir os sujeitos para atender as necessidades do sistema produtivo, que a cada crise, ou avanço tecnológico demanda de um novo tipo de trabalhador, com novas habilidades, mas sempre uma formação unilateral, alienada. Dessas necessidades do capitalismo sobre o sistema de ensino surgem, de acordo com Shiroma *et al* (2002) “as inúmeras políticas a ele ligadas: a do livro didático, da avaliação, das reformas curriculares, da formação de professores, da universidade.” Para as autoras fica evidente que “contraditoriamente, busca-se resolver no e pelo sistema de ensino aquilo que ele, por si só, é incapaz de solucionar. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p.13)

Como já mencionado, o Estado, a partir do ideário capitalista como evidenciam Shiroma *et al*, busca “por meio de entidades públicas não-governamentais” convocar a iniciativa privada a compartilhar as responsabilidades pela educação. Reafirmando, deste modo “a velha tese da social-democracia de que a educação é uma questão pública, não necessariamente estatal”. Neste sentido, “as empresas são estimuladas a contribuir e desenvolver ações educacionais das mais diferentes modalidades” em contrapartida, não raras vezes recebem apoio financeiro governamental, como por exemplo, isenção de impostos e dedução no imposto de renda. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 116)

É contraditório tanto o Estado tentar resolver os problemas sociais que se manifestam na educação, quanto querer que o capital, produtor das desigualdades contribua nas soluções desses problemas. Mézáros assevera que:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. (MÉSZÁROS, 2008, p.27)

Ainda de acordo com Mézáros, qualquer medida reformista não resolverá os problemas estruturais do sistema, visto que as determinações fundamentais do sistema do capital são irreformáveis. Mesmo assim, o Estado lança diversas estratégias e políticas visando manter o sistema de internalização da ideologia dominante e mascarar

os problemas. Shiroma *et al* (2002) citam o exemplo da campanha midiática do Amigos da Escola como exemplo da responsabilização da sociedade pela educação, imputada pelo Estado:

A mídia convoca a sociedade a trabalhar voluntariamente na escola de seu bairro, a “adotar um aluno”, a ser parceira naquilo que constitucionalmente é obrigação do Estado, a educação dos cidadãos. Esse deslocamento de responsabilidade, do governo para sociedade civil, estava previsto na Lei 9,394/96 que mudou o conceito educação para o de formação. Aparentemente simples essa operação sinaliza que a educação pode ocorrer em diversos espaços de convivência humana e não apenas na escola, particularmente a pública. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 117)

Embora não seja o foco de nosso estudo, é importante destacar o papel da mídia na difusão das políticas governamentais. Dados divulgados pelo site *folha.uol*¹ apontam que do ano 2000 até 2012 o Governo Federal investiu 10,72 bilhões de reais em publicidade. Este montante foi dividido entre emissoras de TV, rádio, jornais impressos, revistas e mais recentemente a internet. Com isso, podemos perceber a força do Estado que utiliza de diversos instrumentos para disseminar seu ideário e interesses, que são em grande medida os mesmos da classe dominante.

Por fim, cabe ressaltar que existem diferenças entre política de governo e política de Estado. A primeira refere-se às ações do governo que ocupa o poder no Estado, e pode mudar a cada sucessão, a segunda trata-se de direitos e deveres que estão previstos na constituição, entre outros aspectos e que definem uma estrutura e uma configuração de organização jurídica e política – nesta sociabilidade do Estado do capital -, assim, as políticas de governo – com algumas especificidades - estão inseridas e respondem a uma determinada concepção de Estado. O Programa Mais Educação é o desdobramento de uma política de governo, uma ação que se dirige pontualmente a alguns aspectos – neste caso no complexo educacional - que precisam ser mais bem trabalhados ou que são destacados como prioritários. Também sabemos que existem outros programas que não possuem temporalidade definida nem recursos previstos nos orçamentos públicos e podem ser mudados sempre que houver necessidade.

¹*Cai a fatia da Globo na Publicidade Federal*. Publicado em 23 de abril de 2013 <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/105375-cai-fatia-da-globo-na-publicidade-federal.shtml> Acessado em 22 de maio de 2014

2.3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

A partir do exposto, o Programa Mais Educação surge em 2007, durante o segundo mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva, a partir da Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril numa ação conjunta dos Ministérios da Educação, Desenvolvimento Social e Combate a Fome, Esporte e Cultura. O documento supracitado aponta algumas razões que foram consideradas para criação de tal programa governamental. A começar pelo cumprimento do art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 - que institui que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral”. O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90 – que garante proteção integral e todos os direitos próprios do ser humano assegurando-lhes a oportunidade de desenvolver-se físico, mental, moral, espiritual e socialmente em condições de liberdade e dignidade. Também são considerados os artigos 217 e 227 da Constituição Federal de 1988, o primeiro trata do “compromisso de democratizar o acesso às atividades esportivas como parte da formação integral” e o segundo que é dever de todos – família, sociedade e Estado – assegurar à criança, adolescente e jovens

[...] com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, s/p)

A Portaria Normativa Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007) segue considerando, entre outros, a Política Nacional de Assistência Social, que de acordo com o documento, deve proteger crianças, adolescentes e jovens, assim como suas famílias em “situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social” visando reunir recursos “para a superação de tais situações, resgate de seus direitos e alcance da autonomia”. O documento pondera também a situação de vulnerabilidade social tendo em vista a “pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violência.” (BRASIL, 2007, s/p). Por isso, consideram importante a articulação entre as políticas sociais de inclusão e o papel fundamental da educação nesse contexto.

A concepção de educação incorporada pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 é a mesma do art. 1º da LDB 9394/96 em que encontra-se:

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 (BRASIL, 1988, s/p)

O documento (BRASIL, 2007) segue afirmando que pelo caráter intersetorial, ou seja, por envolver diferentes setores governamentais, as políticas de inclusão social são responsabilidade de todos os entes federados a eles cabendo implementar, planejar e promover a articulação em âmbito local. Considera também o “papel das atividades pedagógicas e sócio-educativas no contraturno escolar” como forma de se fortalecer os vínculos familiares. Por último, consideram que o aumento da jornada escolar deve dispor de oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

O artigo primeiro da Portaria nº 17 (BRASIL, 2007, s/p), estabelece que o objetivo do Programa Mais Educação deve ser

[...] 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 educativos. (BRASIL, 2007, s/p)

O artigo segundo da referida portaria (BRASIL, 2007, s/p) apresenta as finalidades do programa, tais como ampliar o tempo e o espaço educativo mediante atividades no contraturno, reduzir a evasão, reprovação e distorção idade/série, oferecer atendimento educacional especializado a estudantes com necessidades especiais, prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência, integrar a comunidade e promover o acesso a serviços sócio-assistenciais, promover a formação da sensibilidade, percepção e expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias, estéticas, estimular a prática esportiva educacional e de lazer a fim de promover o desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade. Pretende-se também, aproximar a escola à família e à comunidade por

meio de atividades que reforcem a responsabilidade desses sujeitos com o processo educacional.

O capítulo II da Portaria (BRASIL, 2007) trata da execução do Programa Mais Educação reafirmando a responsabilidade dos Ministérios envolvidos em sua concepção em manter e promover a articulação institucional, cooperação técnica, assistência técnica e conceitual e incentivo e apoio a projetos que visem consolidar o programa e alcançar os objetivos e finalidade propostas.

O capítulo III da portaria (BRASIL, 2007) institui “diretrizes para o apoio a projetos e ações”, em síntese, trata-se dos aspectos as serem considerados na elaboração dos projetos que necessariamente devem articular as políticas sociais com as ações sócio-educativas. O Artigo sexto apresenta as seguintes orientações:

- I - contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- II - promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
- III - integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
- IV - promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
- V - contribuir para a formação, a expressão e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- VI - fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;
- VII - fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VIII - desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis; e
- IX - estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

O capítulo IV (BRASIL, 2007) reporta-se às “atribuições dos integrantes do Programa” em que compete aos Ministérios e Secretarias Federais articularem-se entre si e as demais instâncias governamentais, além de “prestar assistência técnica e conceitual na implementação e gestão dos projetos”, “capacitar gestores e profissionais que atuarão no programa”, estimular parcerias sensibilizando e orientando a integração de outras ações ao Programa Mais Educação. Aos Estados, Distrito Federal e

Municípios compete articular as ações de programas do Governo Federal com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas, abarcar ações de outros programas de atendimento à crianças, adolescentes e jovens tendo em vista atingir as finalidades estabelecidas no Programa Mais Educação. A estes concerne também mobilizar a comunidade local para oferta de espaços para as atividades do programa além do espaço escolar, além de colaborar com a formação dos profissionais, como professores, gestores, técnicos, etc.

Por fim, a Portaria Normativa Interministerial (BRASIL, 2007) institui o Fórum Mais Educação que deve ser coordenado pelo MEC tendo caráter consultivo, deverá contar também a presença de membros dos demais Ministérios envolvidos no Programa além de outros representantes de outros órgãos. Ao Fórum caberá propor formas de aperfeiçoamento, fornecer subsídios para o planejamento e expansão do Programa além de acompanhar sua implementação e permanente avaliação.

2.4 REFLEXÕES SOBRE O TEXTO REFERÊNCIA PARA O DEBATE NACIONAL

Para mobilizar o debate nacional sobre a Educação Integral, o Ministério da Educação, por meio das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Educação Básica (SEB), em parceria com o FNDE, produziam três cadernos que de acordo com o Texto Referência para o Debate Nacional (2009, p.6) “tem o propósito de contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação”. O caderno ‘Gestão Intersetorial no Território’,

[...] ocupa-se dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão de territórios (BRASIL, 2009, p.6)

O caderno ‘Rede de Saberes Mais Educação’, “sugere caminhos para elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes

escolares e comunitários” (BRASIL, 2009, p.7) e o terceiro caderno, ‘Texto Referencia para o debate nacional’ o qual nos deteremos nessa análise,

[...] foi produzido pelo Grupo de Trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de Universidades e de Organizações não-governamentais comprometidas com a educação. Esse Grupo de Trabalho foi convocado pelo Ministério da Educação, sob coordenação da SECAD. (BRASIL, 2009, p.6-7)

Para que possamos compreender melhor como se constitui o Programa Mais Educação, sobretudo conceitualmente, como já afirmamos, analisaremos o caderno ‘Texto Referência para o Debate Nacional’.

O Programa Mais Educação surge a partir da necessidade de enfrentamento das desigualdades sociais, por isso propõe-se que a Educação Integral se constitua de modo a intensificar “os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares”, ou seja, a escola é concebida como um espaço privilegiado de combate a desigualdade social, a violência, etc. Segundo o Texto Referência para o Debate Nacional (2009, p.10)

[...] faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas. Vale destacar, nesse quadro, a influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças sócio-ambientais globais, dentre outras, que impõem novos desafios às políticas públicas, em geral e, em particular, às políticas educacionais, principalmente em países emergentes como o Brasil.

Para sustentar tais posicionamentos, o Texto Referência para o Debate Nacional (2009, p.11) assevera que

É importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares.

Afirma-se ainda que há estudos² que possibilitam identificar

[...] forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola, violência e risco social o que acaba contribuindo para a perpetuação de ciclos intergeracionais de pobreza.

Bauer *et al* (2007, p.53) asseveram que o apelo por transformar a consciência dos indivíduos para resolver os problemas da humanidade “é transformar os problemas da humanidade em problemas de consciência”, ou seja, “como se a consciência humana fosse produto da subjetividade presente no processo de desenvolvimento *natural* da sociabilidade”. Afirma-se ainda que

Do ponto de vista ideológico elas [as ilusões] cumprem o papel de obscurecer e enfraquecer a possibilidade de crítica mais radical ao capitalismo. (BAUER, CARVALHO, JARDILINO, RUSSO, 2007, p.53)

Segundo o Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009, p.11) não se trata de conceber a pobreza como patologia ou crime, mas que deve-se construir soluções políticas e pedagógicas criativas para intensificar o combate às desigualdades sociais e para se promover a inclusão educacional.

Ao que parece, tens a pretensa idéia de que pela educação os problemas sociais serão superados. De acordo com Tonet (2014, p.21) que ao discorrer sobre as atividades educativas emancipadoras afirma que devemos tanto evitar a supervalorização da educação “que se expressa, muitas vezes, na afirmação de que ela é a responsável fundamental pelo progresso”, como também sua desvalorização, pois retira-se “qualquer possibilidade de contribuição ativa na luta revolucionária”. Cabe destacar, que as atividades emancipadoras apresentadas por Tonet não pertencem ao contexto do Programa Mais Educação, mas oferece-nos ricos elementos para pensarmos sobre uma Educação Integral.

O Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009, p.12) reconhece ainda que embora haja “crescente expansão da oferta de vagas na escola pública” este

²O documento refere-se a: HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro/Brasília: IPEA, 2001.

crescimento “não foi acompanhado das condições necessárias para garantir a qualidade da educação”. Citam-se ainda alguns dos problemas enfrentados pelas escolas públicas brasileiras como:

[...] degradação do espaço físico, aumento de turnos e de número de alunos por turma, descontinuidade das políticas públicas e a disseminação de múltiplas tendências pedagógicas sem a preocupação com sua sustentabilidade teórico-metodológica vinculada à formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2009, p.12)

Partindo desses pressupostos o Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009, p.13) afirma que

O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito.

Neste sentido e “considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares” a atenção integral e educação Integral devem estar articuladas com outras políticas sociais para garantir o sucesso escolar de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2009, p.13)

Para a implantação do Programa Mais Educação, Brasil (2009) deixa claro que o objetivo não é “transplantar experiências”, mas de suscitar ao debate “acontecimentos, desencadeados em tempos e espaços sócio-históricos diferentes, como inspiradores de novas construções”. (BRASIL, 2009, p.17) Não nos aprofundaremos na análise sobre as experiências apontadas como bem sucedidas pelo Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009), mas vale ressaltá-los, como o Programa Escola Integrada implantado pela prefeitura de Belo Horizonte (MG) em 2006, o Bairro escola criado pela prefeitura de Nova Iguaçu (RJ) em 2006, em Apucarana (PR) o Programa de Educação Integral está em funcionamento desde 2001 e as experiências já citadas aqui que ocorreram no Brasil durante o século XX.

Com advento da globalização, intensificação do neoliberalismo e as constantes crises do Capital, Bauer *et al* (2007, p.41) afirma que as medidas para superação das crises “materializam-se ao longo dos anos em projetos de reformas institucionais os mais amplos”, neste sentido é compreensível que o Programa Mais Educação não

apresente um modelo a ser transplantado nas escolas, mas aponte caminhos que podem ser trilhados. No entanto, devemos ter em mente que “o campo da educação tornou-se estratégico para constituição do *novo* ser social”, para Bauer *et al* (2007, p.41) este ‘novo’ ser social deverá estar “apto a responder às demandas postas pela reestruturação produtiva, pela inovação tecnológica, pelo neoliberalismo e pela globalização”.

2.5 CONCEITOS FUNDAMENTAIS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Para compreendermos como se constitui o Programa Mais Educação, destacamos a partir do Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009) alguns conceitos que consideramos centrais como tempo e espaço, escola, escola e comunidade, currículo, professor, estudantes e outros que estão atrelados a estes.

O Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009, p.18), na perspectiva da Educação Integral, compreende o tempo como a “ampliação da jornada escolar”, sobre espaço tem-se como referência os “territórios em que cada escola está situada”. Segundo o referido documento (BRASIL, 2009, p.18)

[...] Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global.

Em outras palavras, o Programa Mais Educação pretende que as crianças, adolescentes e jovens permaneçam mais tempo sob os cuidados da escola, mas que explorem, vivenciem, aprendam em outros espaços da comunidade, não só da escola. Por um lado é essencial a articulação escola-comunidade, por outro desobriga o poder público a investir na infra-estrutura escolar. Cabe questionar se a escola não está sendo cooptada pelo Estado para cuidar dos estudantes enquanto os responsáveis trabalham? Que relação será travada com a comunidade se está na maioria dos casos é composta por trabalhadores que ocupam-se de longas jornadas de trabalho?

Segundo o Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009, p.25) a Educação Integral não deve ser uma réplica das práticas escolares, mas sim ampliar “tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com

contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil”. Para atingir tais objetivos é preciso que haja “articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas” para que se constitua assim uma “importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente” assim como a “melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis.” (BRASIL, 2009, p.25)

A partir de Guará (2006 *apud* BRASIL, 2009) o Texto Referência para o Debate Nacional assevera que é “preciso considerar que a concretude do processo educativo” atinge, essencialmente, “a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com sua comunidade”. O já mencionado documento (2009, p.27) reitera que para se atingir a qualidade que se espera,

[...] é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade.

À luz dos estudos de Franco Cambi (1999 *apud* BRASIL, 2009, p.28), incorpora a idéia que:

[...] a escola é o espaço, por excelência, de institucionalização da aprendizagem, fornecendo as ferramentas concebidas para auxiliar o uso público da razão, tanto aquelas associadas ao conhecimento científico quanto às associadas às convenções sociais.

Isto é, na escola devem estar presentes tantos os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente, como os saberes populares, sobretudo procedentes da comunidade em que a instituição está inserida. Tonet (2014, p. 14) apresenta uma posição crítica quanto aos conhecimentos ensinados na escola, segundo o autor

[...] é necessário que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento historicamente sistematizado e acumulado, pois sem o patrimônio – cognitivo, tecnológico e artístico – amealhado até o momento pela humanidade, seria para ela impossível tanto iluminar o processo de sua libertação como construir uma outra e superior forma de sociabilidade.

Tonet (2014, p.14) chama atenção ao fato que embora o Estado seja em sua concretude “o resultado da luta de classes, em sua essência, nunca deixa de ser um instrumento de defesa dos interesses da burguesia”, e vai além ao afirmar que

Todos os conhecimentos, os valores, os comportamentos, as ideias e as habilidades serão, de alguma forma, postos a serviço da continuidade da sociedade burguesa. (TONET, 2014, p.14)

Neste sentido, Tonet (2014) enfatiza que para se promover uma educação que contribua com a transformação radical da sociedade não basta apenas que os sujeitos tenham acesso ao conhecimento, mas que este seja um conhecimento de caráter revolucionário, ou seja,

[...] um conhecimento que lhe permita compreender o conjunto do processo histórico de tal modo que ela se veja como sujeito capaz de transformar radicalmente o mundo. Portanto, de um conhecimento que esteja, por sua própria configuração, intimamente articulado com a transformação radical do mundo. (TONET, 2014, p. 15-16)

O Programa Mais Educação, por sua vez, confere novas atribuições a escola, além do ensino. Enfatiza-se no Texto Referência para o Debate Nacional (2009, p. 29) é que devido às “características e aos desafios da contemporaneidade, as funções, historicamente definidas para cada uma das instituições socializadoras – entre elas a escola” que vem sofrendo constantes mudanças e por isso precisam assumir novas configurações e “isso implica agregar novos conceitos e assumir novas posturas”. Afirma-se que é preciso reconhecer o lugar do “cuidado” que a escola ocupa e nesse sentido precisa constituir canais de diálogo com a sociedade, ação esta que encontra dificuldades históricas, mas que precisam ser superadas tendo em vista que a tomada de decisões e ações coletivas precisam se configurar como “imperativos na relação entre escola e sociedade”.

Neste movimento, em que se defende maior integração entre escola e comunidade, propõe-se que se constituam “comunidades de aprendizagem” que segundo Torres (2003, p.83 *apud* BRASIL, 2009, p.31)

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências.

De fato, é fundamental que a comunidade participe da construção do projeto político pedagógico que irá orientar a formação dos sujeitos dessa comunidade. No entanto, não podemos perder de vista a totalidade social, neste sentido Bauer *et al* (2007, p.52) afirma que

“A singularidade do cotidiano, por mais que possibilite desenvolver criatividade e habilidade, não permite a compreensão da totalidade humana se ficar restrita à mera singularidade”

Podemos perceber pelo exposto que tal programa educacional, assim como as demais estratégias reformistas do Estado, visam esvaziar a crítica ao modelo sócio-econômico vigente impossibilitando que sejam lançadas alternativas de superação de tal sistema.

O Texto Referência para o Debate Nacional (2009) apresenta como desafio a reaproximação da escola e a vida cotidiana. Defende-se que as instituições escolares sejam mais vivas,

De modo que se rompa, também, gradativamente, com a ideia de sacrifício, atrelada ao Ensino Formal e, por outro lado, de prazer a tudo que é proposto como alternativo ou informal em relação a esse sistema escolar. (BRASIL, 2009, p.32)

Segundo o Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009, p.32) é preciso “romper com a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares” para isso exige-se a “elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral” caso contrário, apenas se estará usando o tempo livre oferecendo-se aquilo que a escola já oferece em turno parcial ou só cuidando dos estudantes.

De acordo com as referências conceituais do Programa Mais Educação (BRASIL, 2009) a escola não perderá seu protagonismo no processo educacional ao compartilhar com a comunidade tal responsabilidade. Defende-se que

A escola desempenha um papel fundamental no processo de construção e de difusão do conhecimento e está situada como local do diálogo entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em campos de conhecimento e, nessa posição, pode elaborar novas abordagens e selecionar conteúdos. Assim, o desenvolvimento integral dos estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que, somente juntas podem re-significar suas práticas e saberes. (BRASIL, 2009 p.33)

A proposta advoga que a relação entre a escola e a comunidade pode “auxiliar a superação de preconceitos, muitos deles calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, dentre outros.” (BRASIL, 2009, p.33)

Como meio de consolidar um projeto de educação que integre escola e comunidade o Programa Mais Educação incentiva que para que se amplie a jornada escolar sejam ocupados outros espaços sociais, além da escola, pois segundo o Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009, p. 34) “pode proporcionar experiências fora de seu espaço formal”, como, por exemplo,

[...] as visitas a museus, parques e idas a outros espaços socioculturais, sempre acompanhadas por profissionais que, intencionalmente, constroem essas possibilidades educativas em outros espaços educativos que se consolidam no projeto maior – o do espaço formal de aprendizagens.

Neste sentido, como já mencionado defende-se que sejam constituídas comunidades de aprendizagem partindo do pressuposto que “todos os espaços são educadores” e cabe a escola “articular projetos comuns para sua utilização e fruição considerando espaços, tempos, sujeitos e objetos de conhecimento.” Considera-se também que o tempo da escola está preso a um calendário, enquanto o tempo da comunidade flui, é mais abrangente e por isso “envolve mais experiências que podem ajudar a otimizar e direcionar melhor o tempo da escola”. A ampliação do tempo da jornada escolar está associada a maior permanência dos estudantes tanto no espaço escolar como em outros lugares, sobretudo “na perspectiva da cidade como espaço educativo”. (BRASIL, 2009, p.35) Cabe questionarmos como se realizará a seleção dos conhecimentos a serem ensinados? Quais espaços realmente são educativos? Será que em todas as comunidades há espaços como museus, praças, enfim, lugares de

aprendizagem? Corre-se o risco de não se obter outros espaços, a partir da ‘boa ação’ do setor privado e única saída para concretização da escola de Educação Integral em tempo integral será condicionar os estudantes e professores ao já restrito espaço escolar.

Para tais medidas faz-se necessário, segundo o Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, p.36) uma organização curricular flexível o que não significa que seja “frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de saberes que estruturam os saberes escolares”. Mas que se consolide a partir da elaboração de um projeto político-pedagógico coletivo.

A formação de educadores e demais trabalhadores em educação também é contemplada pelo documento em análise (BRASIL, 2009). O Texto Referência para o Debate Nacional usa tanto o termo professor, como educador, embora dê maior ênfase ao segundo, visto que o educador

[...] é aquele que reinventa a relação com o mundo, que reinventa sua relação com o conteúdo que ensina, com o espaço da sala de aula e com seus alunos. É aquele que se permite ver nos alunos possibilidade e processos em realização. Por isso pode ser comparado a um artista na arte de mediar aprendizagens e buscar sempre o (re) encantamento com sua profissão. (BRASIL, 2009 p.36)

Afirma-se também que os cursos de formação inicial e continuada e a própria escola devem empreender a tarefa de superar os modelos educacionais vigentes e para consolidar uma proposta de Educação Integral pressupõem a incorporação de

[...] conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade (BRASIL, 2009, p.37).

Deve-se promover também o debate curricular dos cursos de graduação, de modo a promover maior interação entre estudantes de pedagogia e demais licenciaturas com a Educação Integral, e esta por sua vez deve se constituir como laboratório permanente de formação. Afirma-se, na mesma direção que, “a atuação dos profissionais da educação não se deve limitar aos espaços tradicionais da escola”, ou seja, defende-se que haja “articulação entre as atividades pedagógicas da sala de aula e as da vida na família, no bairro e na cidade” considerando-se dessa forma o trabalho e a cultura como princípios educativos. (BRASIL, 2009, p.37)

Na direção oposta ao romantismo quanto à concepção de educador e sua função, Demo (2012, p.27) assevera que a formação tradicional do professor “não vai além de “treinamento” aligeirado, redundando no *formador mal formado*”. Vai além ao defender que os profissionais formados pelos cursos de pedagogia e demais licenciaturas não têm culpa da má formação que recebem, mas

[...] são vítimas de uma arapuca acadêmica que os priva de autoria, pesquisa, elaboração, autonomia, colocando na sala de aula figura descaracterizada e da qual se esperam todos os milagres imagináveis da sociedade do conhecimento no século XXI! (DEMO, 2012, p. 28)

Ainda à luz do pensamento de Demo (2012), chama-se atenção quanto a falta de professores em áreas como ciências e matemática e tece-se crítica aos curso de licenciaturas que atrelados a bacharelados oferecem deficientes bases pedagógicas, não formando professores, mas alguém para ‘dar aula’. Lança então que:

A rigor, não temos ainda “professor”; temos “auleiros” temerários, franco-atiradores, vocacionados deprimidos e aventureiros sem causa. Uma vez dentro do sistema, se tornam estáveis e a oferta educacional não tem mais condições de ser qualitativa e estar à altura dos direitos dos alunos. Ao mesmo tempo, é fundamental descobrir que o professor trabalha oito horas por dia, na mesma escola, dando no máximo metade desse tempo de aula (DARLING-HAMMOND, 2010), usando o outro tempo em especial para estudar. (DEMO, 2012, p.28)

Colocar sobre o professor a principal responsabilidade pelo sucesso do processo de ensino é uma prática recorrente, sobretudo para não se assumir os problemas em sua totalidade. E no Programa Mais Educação parece que em nada se difere de outras práticas escolares, pois também apela ao princípio da gestão democrática, visto que busca-se “superar a recorrente divisão social do trabalho e as práticas autoritárias existentes na escola”. Defende que potencialize-se a participação social,

[...] dos conselhos escolares, dos grêmios estudantis, das associações de pais, de moradores, dentre outros grupos constituídos na comunidade que queiram participar, solidariamente, do projeto escolar, bem como conselhos de idosos, de mulheres, os movimentos negros, de artistas e outros. (BRASIL, 2009, p.38)

Além da formação dos profissionais, o programa assume a necessidade de valorização da profissão de modo que deve ser garantida pelos gestores públicos “dedicação exclusiva e qualificada à educação”. Neste sentido defende-se o Piso Salarial Nacional Profissional, instituído em 2008 pela lei nº 11.738, de 16 de julho, a construção do Sistema Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, no âmbito do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES de modo a “orientar os novos currículos acadêmicos, para aferir a qualidade dos cursos de pedagogia e das licenciaturas” entre outros. (BRASIL, 2009, p.38)

Desse modo, o Estado assume o papel de indutor e destacam-se dois princípios fundamentais: a Educação é um direito de todos e dever do Estado. O Texto Referência para o Debate Nacional (2009, p.41) nesta mesma direção explicita que

[...] Essa ação indutora expressa a vontade política e a determinação para investir mais recursos e para estimular e fortalecer os mecanismos de controle público.

Ao Estado, sobretudo ao Governo Federal, cabe “auxiliar na disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado” alegando-se que essas concepções “muitas vezes, estão restritas aos espaços de pesquisa acadêmica”. (BRASIL, 2009, p.42) Por isso, o Ministério da Educação assume como responsabilidade

[...] a oferta das condições técnico-financeiras que possibilitem a ampliação dos tempos e dos espaços de que a escola dispõe para organizar o processo de ensino e de aprendizagem como parte da política de qualificação do processo educativo no país. (BRASIL, 2009, p.42)

E mais, afirma-se que ao Estado cabe “o planejamento, a coordenação da implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas” que acontecem tanto nos espaços e tempos escolares como também em outros espaços. (BRASIL, 2009, p.43)

O Texto Referência para o Debate Nacional (2009) destaca dois conceitos considerados centrais: intersectorialidade e governança. O primeiro

[...] impõe-se como necessidade e tarefa, que se devem ao reconhecimento da desarticulação institucional e da pulverização na oferta das políticas sociais, mas também ao passo seguinte desse reconhecimento, para articular os componentes materiais e ideais que qualifiquem essas políticas. Por isso, é preciso ressaltar a intersectorialidade como característica de uma nova geração de políticas públicas que orientam a formulação de uma proposta de Educação Integral. (BRASIL, 2009, p.43)

Em outras palavras, defende-se que os setores, cada qual com suas atividades, estejam articulados entre si. Já a governança

[...] requer, do Estado, a capacidade de coordenar atores sociais e políticos envolvidos, dotados de poder e legitimidade no processo decisório de políticas públicas, para que além de fortalecer contextos democráticos, se possa alcançar objetivos comuns a um menor custo, o que potencializa novas ações. A governança também torna mais transparentes as relações entre estado e sociedade e contribui para que o Estado seja capaz de responder adequadamente às demandas sociais, implementando intervenções ajustadas à resolução dos problemas diagnosticados. (BRASIL, 2009, p.43)

O Texto Referência para o Debate Nacional (2009, p.45) aborda o papel das redes sócio-educativas, afim de se “criar uma outra cultura do educar/formar” e para isso a escola constitui-se como “seu *locus* catalisador, mas que transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade”. Compreende-se, neste sentido que:

A comunidade no entorno da escola também aprende a envolver-se com esse processo educativo e a reconhecer, como espaços educativos, uma praça, uma rua, um parque, uma biblioteca, um clube, um teatro, um cinema, uma associação de bairro, um pátio, entre múltiplas experiências e possibilidades de convivências nos territórios. (BRASIL, 2009, p.45)

Assinala-se que a Educação Integral refere-se “à possibilidade de integração com outras ações educativas, culturais e lúdicas” que compõe o território onde vivem os sujeitos. Deste modo, pretende-se garantir o direito “à circulação pela cidade, como condição de acesso às oportunidades, espaços e recursos existentes” ampliando-se o “repertório sociocultural e à expressão autônoma e crítica da sociedade”. (BRASIL, 2009, p.47)

Em suma, o Programa Mais Educação quer proteger as crianças, adolescentes e jovens das ruas onde estão suscetíveis a violência, exploração, vícios, etc. Quer estabelecer uma relação harmoniosa e colaborativa entre escola e comunidade buscando integrar os sujeitos. Quer ocupar outros espaços, mas não se considera que a escola pode ser o único espaço público viável. Reconhece-se os limites da formação docente, mas implanta-se uma política antes mesmo que os profissionais estejam capacitados a levar o projeto a diante. Como afirma Mészáros (2008, p.62), “a estratégia reformista de defesa do capitalismo” pauta-se na mudança gradual da sociedade onde “se removem *defeitos específicos*” com a finalidade de “minar a base sobre a qual as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas”, ou seja, uma sociedade para além do Capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste Trabalho de Conclusão de Curso, debruçamo-nos sob a tarefa de compreender como o Programa Mais Educação do MEC, instituído em 2007, se constituiu historicamente e se caracteriza atualmente. Para isso retomamos algumas indagações que mobilizaram nosso estudo. Como a Educação se constitui enquanto complexo social? Em que consiste uma Educação Integral? Qual a função social da escola? Como o Estado influencia o funcionamento da escola? Quais interesses do Estado sobre a Escola? Qual a gênese da Educação Integral e quais são as marcas e características do Programa Mais Educação? Quais conceitos, finalidades, interesses, estratégias e contradições?

Sabemos a partir da ontologia crítica e de uma perspectiva materialista que o ser humano – o ser social – se desenvolve a partir da atividade vital e fundante – trabalho – e todos seus desdobramentos necessários a partir das complexificações no processo histórico. Assim, essa assertiva é o ponto inicial de nosso estudo, visto que compreendemos que a partir do trabalho, o homem transforma a natureza para produzir sua subsistência e nesse movimento transforma a si próprio, surgem todos os outros complexos, como a linguagem, o direito, a educação entre outros. O complexo educacional, ou a Educação, ocorre durante toda a vida. Em todos os tempos e espaços sociais estamos nos educando e sendo educados. A educação pode assumir dois

sentidos, o amplo que perpassa todos os momentos da vida, e o estrito que refere-se principalmente a instrução que recebemos em tempos e espaços específicos, como a escola, por exemplo. Não há, contudo, uma separação entre a educação no sentido *lato* e estrito, pois exercem influência mútua uma sobre a outra.

Ainda sobre o complexo da educação, e em relação a nosso tema de estudo, há muito tempo que existe a referência a uma Educação Integral, completa, capaz de desenvolver todas as dimensões do ser humano. Marx era um crítico da educação unilateral oferecida à classe trabalhadora que visava unicamente capacitar os sujeitos para atuarem nas fábricas e isso provocaria o embrutecimento do homem que dedicaria sua vida apenas ao trabalho, em seu sentido negativo, pois é alienado. Marx apontava, entretanto, para a necessidade de uma formação ominilateral, pois só essa educação possibilitaria o desenvolvimento completo, multilateral, integral do ser, capaz de suprir suas necessidades tanto originárias do estomago, quanto da imaginação.

Como parte do processo educacional, a escola surge, sobretudo, para atender as necessidades capitalistas tanto na disseminação de seu ideário, quanto de formação, em sentido restrito, da classe trabalhadora. No entanto, esses interesses são estão evidentes, visto que, a escola busca criar em seu interior uma realidade distinta daquela que a cerca. Compartilhamos das idéias de Charlot (2013) ao explicitar a contradição presente no espaço escolar, pois de um lado a escola busca romper com a realidade social posta, mas por outro através de suas práticas legitima a ideologia burguesa. A escola também acaba por assumir uma face assistencialista, pois toma a função do cuidado.

Por estar sob o controle do Estado, a escola está subordinada a sua ação, sobretudo na implantação de políticas públicas, como por exemplo, o Programa Mais Educação e muitos outros. O Estado se constitui das forças em confronto que compõe a sociedade, e por assim ser, as políticas públicas surgem a partir dessas correlações de força como nos apontam Shiroma *et al* (2002). No entanto, apesar de serem elaboradas para atender as necessidades sociais, as iniciativas do Estado tendem a favorecer a classe dominante. No contexto da sociedade capitalista, as ações do Estado são reformistas, pois não atingem o problema em sua origem, mas buscam atacar sua manifestação impossibilitando também a crítica mais ampla ao sistema minando as reivindicações de um sistema alternativo, como expressa Mészáros (2008).

No campo educacional, o Estado lança uma série de medidas para solucionar problemas como a desigualdade social, questão étnicas, de sexo, entre outras, quando origem desses problemas está na estrutura econômica e social vigente, o capitalismo. A

escola, certamente é um espaço privilegiado de transformação social, no entanto, não será ela que sanará todos os problemas sociais. Tonet (2014) defende que embora a educação escolar não seja suficiente para emancipação dos sujeitos, trata-se de uma contribuição necessária para tal fim, sobretudo pela possibilidade de se propor atividades educativas emancipadoras de caráter revolucionário, que mobilizem a crítica social tendo em vista a superação do Capital, e esta luta social deve estar materializada em todos os tempos e espaços e presente na consciência dos trabalhadores.

O Estado também tende, cada vez mais, querer dividir com a sociedade as suas responsabilidades. Estimula-se parcerias público-privadas, prega-se em campanhas midiáticas que a educação é responsabilidade de todos, no entanto, vergonhosamente cumpre sua parte, pois, temos sérios problemas de infra-estrutura dos espaços escolares, a valorização docente apresenta-se como um atraso histórico, pois o poder público em alguns estados ainda se nega a pagar o piso salarial docente, os cursos de formação de professores atraem cada vez menos estudantes, etc.

E o Programa Mais Educação, é mais uma das medidas reformistas do Estado para resolver os problemas sociais. O Mais Educação está fundamentado em artigos da Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 e do Plano de Nacional de Educação de 2001. E toma forma através da Portaria Interministerial nº17 de 24 de abril de 2007.

Tal Programa de Educação Integral representa a virada assistencialista da escola pública, não tratando a Educação Integral como uma necessidade formativa, mas como uma medida paliativa para sanar problemas sociais que, como bem sabemos, tem sua gênese na formação da sociedade capitalista. Por outro lado, devemos considerar que há certa preocupação com a formação dos estudantes, não com uma formação humana plena, completa no sentido da omnilateralidade, mas uma formação para o mercado de trabalho, que não visa à emancipação dos sujeitos, mas uma educação para o apaziguamento das lutas de classe.

O Programa Mais Educação pretende a ampliação da jornada escolar de crianças, adolescentes e jovens, utilizando-se de diversos argumentos. Defende-se, por exemplo, que estando mais tempo sob a responsabilidade da escola os estudantes ampliarão as oportunidades de experiências e aprendizados, se promoverá maior articulação entre a escola e a comunidade a fim de se incluir no currículo os saberes

populares, serão fortalecidos os vínculos familiares, além de estarem protegidos da violência, vícios, prostituição, trabalho infantil, etc.

Certamente, qualificar a relação entre a escola e a comunidade é uma ação fundamental para melhorarmos a educação, no entanto, as contradições permanecem, pois ao mesmo tempo em que a escola quer integrar os estudantes à comunidade, também quer protegê-los dos problemas sociais. Embora a escola proteja os estudantes, os conflitos sociais permanecerão existindo e as crianças, adolescentes e jovens fazem parte dessa realidade e precisam aprender como superar esses problemas e para isso, reafirmamos as palavras de Mészáros, pois nas soluções formais não bastam, elas precisam ser essenciais.

A questão do fortalecimento dos vínculos familiares constitui outra contradição, dado que, os responsáveis legais pelos estudantes dedicam seu tempo a amplas jornadas de trabalho. O trabalhador precisa se submeter a mais de 40 horas semanais de trabalho para prover suas necessidades, não podendo dedicar-se a outras atividades, como a educação das crianças e adolescentes do qual são responsáveis, não dedicam-se a cultura, ao lazer, passam a vida em função do capital. Desta forma são deficientes os argumentos que sustentam o Programa Mais Educação, pois camuflam os reais problemas sociais, impõe à escola a função do cuidado em tempo integral para que os responsáveis por esses sujeitos possam se dedicar integralmente a exploração capitalista.

Defendemos com isso, não uma ampliação da jornada escolar, mas a redução da jornada dos trabalhadores, para que desta forma possam se dedicar não só a educação, em seu sentido mais amplo e completo, das crianças e adolescentes, mas de sua própria formação enquanto ser social. E que embora as contradições e disputas ideológicas estejam postas, a escola enquanto espaço onde ocorre importante parte do processo educativo deve ser utilizada de modo revolucionário na construção de uma sociedade para além do Capital.

REFERÊNCIAS

BAUER C.; CARVALHO, C.; JARDILINO, J.R.L; RUSSO, M.H. **Políticas Educacionais e Discursos Pedagógicos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos)

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 23/05/2014

BRASIL. Institui o Programa Mais Educação. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de Abril de 2007**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em 15 abr. 2014.

BRASIL. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009. (Série Mais Educação) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf Acesso em: 23/05/2014

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução: Maria José do Amaral Ferreira. Ed.rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2013a.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo de educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em revista**. Belo Horizonte, ano 2, v. 27, p.73-94. 15 ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 maio 2014.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2ªed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Dupla problemática do objeto da história: ontológica e metodológica. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada: A experiência de Francisco Campos – Anos vinte e trinta.** (tese de doutorado) Florianópolis: NUP/UFSC, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNE 2011-2020 metas e estratégias.** Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf Acesso em 08/03/2014

NEVES, Sandra Garcia. *A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista: a educação e o trabalho.* In: **IX Encontro Nacional de Educação – EDUCERE.** Curitiba: Champagnat, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3581_2062.pdf>. Acesso em: 05 maio 2014.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** Sem Local, ano 34, v. 12, p.152-180. 04 abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2014.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TONET, Ivo. Atividades Educativas Emancipadoras. **Práxis Educativa** vol.09 no.01 Ponta Grossa Jan./Apr. 2014 Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/ Acesso em 15/06/2014

THOMPSON, E.P. A lógica histórica. In:_____. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p.47-62.

