

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



O DIREITO À EDUCAÇÃO EM QUESTÃO:
AS TENSÕES E DISPUTAS NO INTERIOR DO PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Lúcia Helena Alvarez Leite
Orientanda: Patricia Moulin Mendonça

Belo Horizonte
2017

M539d Mendonça, Patricia Moulin, 1965-
T O direito à educação em questão : as tensões e disputas no
interior do Programa Mais Educação / Patricia Moulin Mendonça. - Belo
Horizonte, 2017.
179 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora : Lúcia Helena Alvarez Leite.
Bibliografia : f. 170-176.

1. Programa Mais Educação (Brasil) -- Avaliação -- Teses.
2. Educação -- Teses. 3. Direito a educação -- Teses. 4. Educação e
Estado -- Teses. 5. Educação integral -- Teses. 6. Matemática -- Estudo e
ensino -- Teses. 7. Língua portuguesa -- Estudo e ensino -- Teses.
I. Título. II. Leite, Lúcia Helena Alvarez, 1956-. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 379

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaF/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

Texto apresentado ao Curso de Doutorado, na linha de pesquisa em Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas, de autoria de Patricia Moulin Mendonça, analisado pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Aprovado em 29 de maio de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite - Orientadora
Faculdade de Educação - UFMG

Prof.(a) Dr.(a) Miguel G. Arroyo
Faculdade de Educação - UFMG

Prof.(a) Dr.(a) Dalila Andrade Oliveira
Faculdade de Educação - UFMG

Prof.(a) Dr.(a) Jaqueline Moll
Faculdade de Educação – UFRGS

Prof.(a) Dr.(a) Teodoro Adriano Costa Zanardi
Faculdade de Educação – PUC/MG

Belo Horizonte
2017

Em nome do pai (em memória) e do filho (Pedro)

AGRADECIMENTOS

Às minhas queridas irmãs (Gisela, Fabíola e Gabriela), referências de existência

À minha querida mãe (Cecília), pela existência

Ao Juarez Melgaço Valadares, por compartilhar sonhos comigo

A querida Lucinha, orientadora, amiga e parceira de muitos anos, pelas inúmeras trocas, parcerias e pela escuta incrível no processo de orientação

Ao Paulo Henrique Nogueira, amigo querido

Ao Marconi Drumond pela generosidade e delicadeza nos traços e nas atitudes

À minha irmã Gisela pela revisão atenta e dedicada

Aos amigos do TEIA/OBEDUC: Bárbara, Paulo Felipe, Amanda, Alessandra, Augusta, Kassiane, Mariana, Igor, Érica, Engrácia, Levindo, Luana, Lucas, Aninha, Paulo Henrique, Silvinha, Simone, Edsheila, Natália, Sônia, Fernanda...

Às professoras e aos professores com quem trabalhei, compartilhei e aprendi na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

À todos os educadores que resistem aos processos de opressão e colonização.

RESUMO

Partindo da noção de projeto político como um conjunto de crenças, valores e representações da vida societária, esta tese pretende revelar os conflitos que exprimem as disputas em torno do Programa Mais Educação, do Ministério da Educação. Para tanto, toma como referência que as disputas se fazem através da ação de sujeitos sociais, com interesses, valores e concepções de mundo. Neste sentido procura identificar a pluralidade e a polissemia de sentidos dadas ao direito à educação em curso no país, no intuito de revelar o que mobiliza o cenário público educacional e que projetos estão em disputa. Ao tratar o direito à educação como pano de fundo desta tese, procuro desvendar as formas milenares em que as desigualdades foram edificadas e como as promessas universais da educação como um direito de todos se chocam com realidades brutais das crianças e adolescentes que chegam às escolas. Para compreender os paradigmas que compõem a gramática dos direitos, tomo como referência teórica autores do campo do pós ou decolonialismo, como Quijano, Lander, Grosfoguel, Sousa Santos. Como contribuição às análises do campo educacional são trazidos autores que dialogam com as teorias decoloniais, como Arroyo e Walsh. A análise do PME leva em consideração a atuação de diferentes atores sociais, no campo dos movimentos sociais e no campo empresarial, nas disputas e conflitos em torno do Programa. Como aporte metodológico optou-se pela pesquisa documental de cunho qualitativo, por meio de fontes bastante diversificadas: *sites* e vídeos institucionais, matérias de jornais e revistas, livros, periódicos e publicações institucionais. Evidenciou-se que o Programa Mais Educação foi formulado por um conjunto de atores sociais, de diferentes matrizes teóricas e visões de educação. Significou uma aposta do MEC na possibilidade de construção coletiva de um programa cuja matriz principal, educação integral em tempo integral, é uma demanda de toda a sociedade. O Programa Mais Educação carrega os consensos conflituais em sua formulação e implementação. As tensões surgem na medida em que o programa passa a considerar os sujeitos silenciados e subalternizados, trazendo-os para o centro do Programa. Com o “Novo Mais Educação”, instituído pelo governo Michel Temer, o Programa deixa de ser uma política indutora de educação integral no país e passa a ser uma estratégia de melhoria da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. A mudança de foco traz a negação do sujeito como carregado de cultura, de valores, de identidades. Não dialoga com os saberes locais, com o território, com as comunidades e os movimentos sociais, ou seja, não há interlocução com o Outro diverso. É uma reestruturação conservadora num terreno ideológico que repousa em um campo semântico cuja lógica é a meritocracia, a eficiência do mercado e a hierarquia, em detrimento do protagonismo dos sujeitos e de uma lógica de reconhecimento de direitos e espaços democráticos.

Palavras-chave: Educação Integral / Direito à Educação / Programa Mais Educação / Projetos em Disputas

ABSTRACT

Beginning with the notion of a political project as a set of beliefs, values and representations of social life, this thesis aims to reveal the conflicts that express the disputes around the *Mais Educação* Program of the Brazilian Ministry of Education. To do so, it considers as reference that disputes take form through the action of social subjects with interests, values and world conceptions. In this sense, it seeks to perceive the plurality and polysemy of meanings attributed to the country's ongoing right to education, in order to reveal what mobilizes the public educational scenario and what projects are in dispute. Considering the right to education as the background to this thesis, I try to unravel the thousand-year-old forms in which inequalities have been built up and how the universal promises of education as a right for all collide with the brutal realities of children and adolescents that go to school. To understand the paradigms that compose the grammar of rights, I take as theoretical references authors from the field of post or decolonialism as Quijano, Lander, Grosfoguel and Sousa Santos. As contribution to the analysis within the educational field, authors who dialogue with the decolonial theories are brought forth, such as Arroyo and Walsh. The analysis takes into account the actions of different social actors, in the field of social movements and in the business field, in the disputes and conflicts surrounding the Program. As a methodological contribution, qualitative documentary research was chosen, through highly diversified sources: institutional websites and videos, newspapers and magazines, books, periodicals and institutional publications. It was evidenced that the *Mais Educação* Program was formulated by a set of social actors of different theoretical matrices and visions of education. It was the Ministry's commitment to the possibility of a collective construction of this program, with its main pillar - full-time integral education - as a demand of the entire society. The *Mais Educação* Program carries conflicting consensuses in its formulation and implementation. Tensions arise as the program begins to consider subjects as silenced and subalternized beings, bringing them to the center of the Program. With the new "*Novo Mais Educação*", instituted by the Michel Temer government, the Program ceases to be a policy that promotes integral education in the country and becomes a strategy to improve the learning of Portuguese and Mathematics. This shift in focus implies the denial that subjects bear culture, values and identities. It does not dialogue with local knowledge, territory, the communities and social movements; that is, there is no dialogue with the diverse Other. It is a conservative restructuring in an ideological terrain supported by a semantic field with a meritocratic, market efficiency and hierarchical logic, to the detriment of subjects' protagonism and of a logic that has recognized democratic rights and spaces.

Key words: Integral Education / Right to Education / Mais Educação Program / Projects in Dispute

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Mandala de Saberes.....	113
FIGURA 2 – Metodologia do Programa Mais Educação.....	118
FIGURA 3 – Atribuições do Comitê Local.....	119
GRÁFICO 1 - Expansão do Programa Mais Educação em escolas nas quais a maioria dos alunos é de beneficiários do Bolsa Família.....	116
GRÁFICO 2 – Programa Mais Educação no Brasil e nas suas regiões – 2013.....	123
GRÁFICO 3 – Expansão Adesão das Escolas de Ensino Fundamental e Médio ao PME.....	132

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Reorganização Escolar em São Paulo.....	22
TABELA 2 – Levantamento de Teses e Dissertações Programa Mais Educação.....	29
TABELA 3 – Programa Mais Educação em municípios do Brasil e de suas regiões – 2008-2013.....	103
TABELA 4 – Espaços das escolas que mais passaram por reformas, adaptações ou ampliações a partir da implantação do Programa Mais Educação, em estados/municípios no Brasil e nas suas regiões – 2013.....	108
TABELA 5 - Macrocampos e atividades em escolas urbanas.....	110
TABELA 6 - Perfil dos Monitores do Programa Mais Educação em estados/municípios no Brasil e nas suas regiões – 2013.....	114
TABELA 7 – Valores em Custeio e Capital por Número de Estudantes.....	121
TABELA 8 – Criação de setor específico de Educação Integral por região – 2013...	124
TABELA 9 – Organização e desafios do PME por eixos – 2013.....	125
TABELA 10 – Expansão do Programa Mais Educação nas Redes Estaduais e Municipais.....	127
TABELA 11 – Quadro comparativo dos decretos nº7083/10 e 1144/2016.....	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID Banco Interamericano de Desenvolvimento
BF Bolsa Família
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPE Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação PBH
CNE Conselho Nacional de Educação
CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE Conferência Nacional de Educação
CONSED Conselho Nacional de Secretários de Educação
DRU Desvinculação dos Recursos da União
FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH Índice de Desenvolvimento Humano
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES Instituto de Estudos Políticos e Sociais
IAS Instituto Ayrton Senna
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC Ministério da Educação
MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização
OBEDUC Observatório da Educação Integral
ONG Organização Não Governamental
ONU Organização das Nações Unidas
PAR Plano de Ações Articuladas
PBH Prefeitura de Belo Horizonte
PDE Plano de Desenvolvimento da Educação
PME Programa Mais Educação

PNE Plano Nacional de Educação

PT Partido dos Trabalhadores

SAEB Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEPPIR Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SMED BH Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

TEIA Territórios, Educação Integral e Cidadania

TPE Movimento Todos pela Educação

UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.2	Escolhas Metodológicas.....	26
2	CAPITULO I	
	ENTRE A PROMESSA DE UMA IGUALDADE UNIVERSAL E A	
	REALIDADE DE UM MUNDO DESIGUAL: O DIREITO À	
	EDUCAÇÃO EM QUESTÃO	32
2.1	O direito à educação como parte dos Direitos Sociais.....	32
2.2	Dominação Colonial, Modernidade e Racionalidade.....	35
2.3	Colonialidade e Educação Escolar.....	44
2.4	Resistências e Rupturas: no caminho de uma Pedagogia Decolonial.....	50
3	CAPITULO II	
	O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTA: UM	
	OLHAR SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA.....	59
3.1	O direito à educação em constante processo de disputa na história do Brasil.....	59
3.2	Tensões e conflitos trazidos por atores sociais.....	74
3.3	Direitos Humanos e Educação: um olhar sobre os sujeitos.....	80
3.4	A Educação Integral como Direito à Educação: território de disputas.....	87

4	CAPÍTULO III	
	MAIS EDUCAÇÃO: UM PROGRAMA EM DISPUTA.....	92
4.1	A Educação Integral e sua história.....	93
4.2	As bases de construção do Programa Mais Educação (PME).....	96
4.2.1	Experiência da Escola Integrada em Belo Horizonte.....	97
4.3	A política indutora de Educação Integral do Programa Mais Educação.....	99
4.3.1	Ampliação e gestão do tempo no PME.....	104
4.3.2	A dimensão do Espaço no PME.....	105
4.3.3	A Dimensão do conhecimento e os macrocampos.....	108
4.3.4	A dimensão dos Educadores no PME.....	113
4.3.5	Os estudantes participantes do PME.....	115
4.3.6	A dimensão da Gestão no PME.....	117
4.3.7	A ampliação do Programa.....	121
4.3.8	A implementação do PME.....	122
4.3.9	A ampliação do Programa	127

5	CAPÍTULO IV	
	AS TENSÕES PRESENTES PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:	
	UMA ANÁLISE DOS PROJETOS EM DISPUTA.....	130
5.1	As tensões na formulação do Programa.....	130
5.1.1	As tensões do sujeito.....	131
5.1.2	As tensões do território.....	138
5.1.3	As tensões dos saberes.....	141
5.1.4	As tensões sobre a indução da política.....	143
5.2	As disputas na implementação do Programa.....	145
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
	REFERÊNCIAS.....	170

1 INTRODUÇÃO

Início esta tese com uma narrativa, contando minha trajetória de professora da rede pública de ensino, para justificar minha escolha de pesquisa: o direito à educação e os projetos em disputa.

Ingressei na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG em 1992 e, em 1993, fui transferida para a Escola Municipal Professor Edson Pisani. A escola situa-se na Vila Fátima, no aglomerado do Cafezal, bairro da Serra, em Belo Horizonte. Era o primeiro ano de funcionamento da escola em prédio próprio, e a experiência de estar todos os dias na favela era nova para todos os professores. Íamos de Kombi, fornecida pela Prefeitura (conquistada após muita luta dos professores) e, algumas vezes, tínhamos de caminhar a pé até a escola. Pelo caminho, esgoto, galinha, porcos, cachorros, muitas pessoas andando na rua, se misturando com os carros, caminhões e bicicletas - e lixo acumulado de muitos dias, já que a coleta era muito precária. Pessoas em cima da laje, tomando banho de caneco e bacia, crianças brincando nas casas e nos telhados, e muitas na rua, entre os carros. Muita poeira e mau cheiro, por causa da criação de porcos, dos esgotos a céu aberto e do lixo.

O fato de ter escolhido a escola que queria trabalhar não foi impedimento para exercer em mim um estranhamento em relação àquela nova realidade. Logo na primeira semana de trabalho, comentei com a diretora que não entendia por que as pessoas andavam no meio da rua, entre os carros. A diretora me olhou espantada e, indignada, perguntou-me se eu não havia percebido que nos becos não havia passeio. Essa situação ilustra o que eu chamei de ‘estranhamento’. No primeiro momento, olhava a favela com uma referência de cidade muito própria, sem perceber o espaço geográfico e simbólico das expressões culturais daquele lugar. As crianças eram um enigma e eu tinha o tempo todo de exercer um olhar de “estrangeira”, mirando outra cultura com um olhar investigativo, para compreender os hábitos, os valores, as condutas e as formas de expressão das crianças. Era um esforço para entender a diferença sem me despojar de minhas referências culturais, mas, ao mesmo tempo, sem ter uma referência sociocêntrica e discriminatória. Esse estranhamento, que me permitia construir esse olhar de “estrangeira”, partia da percepção das diferenças étnico-culturais, da heterogeneidade e complexidade dessa população, percebidas em função do sentido social e de gênero de minha condição de professora.

O perfil dos alunos era marcado pelo insucesso escolar: eram crianças multirrepetentes, que no seu cotidiano sofriam toda forma de violência e opressão, seja ligada à sua condição social ou de raça. As crianças que chegavam pela primeira vez à escola traziam consigo

vivências bastante parecidas entre si: vítimas da violência, do trabalho infantil, do preconceito e da miséria. Eram majoritariamente filhos de trabalhadores que, no geral, ocupavam-se de trabalho informal. As estratégias de sobrevivência das famílias demandavam a participação das crianças na renda familiar. As principais atividades exercidas pelas crianças eram lavar e vigiar carros, vender objetos em sinais de trânsito, pedir esmola, catar lixo (papelão, latinhas, restos de comida), carregar sacolas em supermercados e feiras. A escola tinha, naquele momento, de “disputá-las” o tempo todo com o trabalho.

As práticas culturais construídas a partir de experiências específicas eram objeto de reflexão do corpo docente da escola, que buscava um projeto coletivo, tentando construir um modelo de inclusão que fosse além do discurso liberal de “escola para todos”. Os esforços eram no sentido de que os alunos permanecessem na escola, construíssem aprendizagens significativas e sentissem prazer em estar nela. Essa premissa está anunciada no projeto político-pedagógico construído pela escola no ano de 1990.

Para atingir esses objetivos era preciso se permitir viver em conflito, debater, estudar e construir novas relações de trabalho, tanto no que se refere aos aspectos relacionais quanto aos aspectos pedagógicos e estruturais da escola. Perceber o outro significava perceber minhas próprias vivências culturais: etnia, raça, gênero, geração, sexualidade, qualificação profissional, acesso ao emprego, origem social, inserção nos movimentos sociais; ou seja, ir o tempo todo estruturando e desestruturando o sentido de docência. Como nos situa Arroyo (2000), “essa procura de sentido passa por saber-se melhor, por entender melhor, que traços, que valores, que representações fazem parte desse construto social, dessa categoria social. Saber tudo isso que somos”. O coletivo de professores identificava, naquele momento, que a escola precisava repensar a lógica desenvolvimentista e tecnicista instaurada pelo regime militar nos anos anteriores e propor novas formas de ordenamento e superação do sucateamento e precarização da educação pública brasileira.

Em síntese, diversos outros professores e eu, vinculados aos movimentos sociais, tínhamos algumas perguntas e uma certeza. Perguntávamos: é possível garantir o direito à educação, desconhecendo a cultura dos alunos e sem “mexer” na cultura escolar? É possível construir uma escola democrática com referências tão excludentes como na tradição da escola brasileira? A certeza era a de que esse debate não se dava sem conflitos, sem disputas, divergências ou luta, a mesma luta que fez com que essas crianças e jovens filhos das camadas populares tivessem a sua vaga na escola garantida. Foi um momento de crítica profunda e de grande debate e problematização sobre a forma como o fracasso escolar e a desqualificação da educação se dava nas políticas públicas e era vista na sociedade de maneira geral, tanto no

interior das escolas como nos movimentos sociais e em algumas prefeituras de cunho mais popular que foram eleitas no País, no início da década de 1990, dentre elas a de Belo Horizonte, com a eleição de Patrus Ananias (PT). Debatia-se a necessidade de radicalização, no sentido de ir à “raiz do problema”, iniciando um grande processo de problematização sobre as formas de produção/reprodução do fracasso e da pluralidade de funções socioculturais da escola. Havia uma escola que emergia diante de uma já existente.

No final de 1994, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) implementou o Programa Escola Plural como política de garantia do direito à educação no município. Naquele momento, eu fazia parte da equipe do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), que participava ativamente da construção da proposta.

O Programa continha eixos norteadores básicos: uma concepção mais plural do direito à educação, procurando incorporar no currículo as novas dimensões da formação humana recolocadas na luta pelo direito à educação e os avanços socioculturais das últimas décadas; recuperar a escola pública como lugar privilegiado da cultura; redefinir estruturas do sistema escolar, de forma a corrigir os mecanismos excludentes presentes na cultura seriada e caminhar na construção de uma estrutura escolar mais democrática, que respeitasse as diferenças de ritmos de aprendizagem e socialização. Era uma tentativa, segundo a Proposta Político-Pedagógica da Escola Plural¹, de recuperar os professores e seus saberes como sujeitos de seus processos e pessoas capazes de enfrentar as dificuldades que surgissem na escola; enfim, um processo coletivo de produção de conhecimentos em cada escola. Além disso, acreditava-se que o fortalecimento das conquistas relativas à gestão democrática das escolas relacionava-se à autonomia de cada uma delas na gestão colegiada, como mecanismo eficiente na tomada de decisões político-administrativas em todos os níveis da vida escolar.

Institucionalmente, era proposta para as escolas da Rede uma mudança radical em suas estruturas escolares, em substituição ao sistema seriado de ensino. Os ciclos de formação foram introduzidos de forma a permitir um percurso ininterrupto do aluno no Ensino Fundamental. Propunha-se a organizar os tempos escolares em torno de ciclos de formação humana, a saber: 1º Ciclo: Infância (6,7,8/9 anos); 2º ciclo: Pré-adolescência (9,10,11/12 anos) e 3º ciclo: Adolescência (12,13,14/15 anos). A função de desenvolvimento humano proposta pelos ciclos de formação remetia a reflexões sobre as temporalidades até então estabelecidas na instituição escolar e propunha que o coletivo das escolas refletisse sobre as lógicas e os valores imbuídos

¹ BELO HORIZONTE. Secretaria de Educação. *Escola Plural: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação*. Caderno zero, outubro de 1994.

na organização seriada de ensino, na perspectiva do que Paulo Freire denominou “educação bancária”.

A implantação do Programa foi marcada por tensões e divergências. Era comum os professores lerem o projeto Escola Plural e não se reconhecerem nele. Escolas com tradição no movimento de renovação pedagógica tinham grande identidade com o projeto: buscavam trabalhar com avaliação qualitativa, desencadeavam um processo de escolaridade sem interrupção para os alunos, procuravam trabalhar respeitando as idades de formação. Essas escolas foram referência na construção de uma política educacional para a Rede Municipal de Belo Horizonte. O texto do projeto “Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte”, de outubro de 1994, afirmava:

Recolher os ricos materiais existentes nas escolas e construir coletivamente uma Proposta da Rede Municipal, assumida e garantida pelo governo, implica algumas sensibilidades políticas. Implica ter cuidado para fortalecer e não enfraquecer a autonomia das escolas e das experiências emergentes. Como? Primeiro, assumindo as ações emergentes como instituídas, ou como constitutivas do Sistema Escolar e não como periféricas a sua rígida estrutura tradicional. (BELO HORIZONTE, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 1994).

Ao mesmo tempo em que essas escolas se sentiam reconhecidas pela oficialização do trabalho desenvolvido, esse reconhecimento trouxe conflitos até então não vivenciados. Primeiro, houve o conflito da institucionalização, pois a transgressão às normas vigentes era uma ferramenta potente de produção coletiva da escola. Segundo, houve interrupção do processo que os professores estavam construindo, porque eles achavam que tinham de fazer melhor, ser modelo, ou seja, o que haviam construído ainda era pouco para os eixos que foram apontados pela Escola Plural. Nas escolas em que o coletivo não se comprometia com esse movimento, os conflitos eram ainda maiores. A escola era vista pelos profissionais como um espaço homogêneo, determinado pelos currículos, conteúdos a serem administrados, grades, programas, normas etc. Esse sentimento de estabilidade e racionalidade do trabalho docente foi colocado em xeque, e os professores tiveram de lidar com um sentimento de perda que até então não estava explicitado.

Dentre os eixos que norteiam a Escola Plural, já citados neste trabalho, o de maior impacto foi sem dúvida a proposição de *superar as injustas interrupções do percurso de socialização dos educandos com seus pares*. A não retenção foi considerada pelos professores como o grande problema da Escola Plural, apontado na avaliação externa realizada pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Universidade

Federal de Minas Gerais². Muitas vezes considerada como “promoção automática”, a continuidade no ciclo de formação com seus pares de idade colocou a seguinte polêmica apresentada pelos professores na pesquisa do GAME: o que fazer com o aluno que obteve baixos resultados na avaliação, mas que tem o direito de seguir em frente? Esta crítica aparece em Dalben (2000):

A prática escolar ainda não consegue garantir um ritmo de aprendizagem daquele aluno que está na escola e não quer estudar; daquele aluno que sabe que, estudando ou não, irá para o próximo ciclo e, independente de seus resultados escolares, jamais será retido. (DALBEN, 2000: 90).

A maior polêmica se deu em torno da garantia à permanência do aluno na escola. Quem permanecia sem interrupção eram os filhos da população mais pobre, os jovens das “galeras” e “tribos”, os negros, ou seja, todos os segmentos sociais anteriormente excluídos da escolarização. Eles passam a colocar em xeque essas referências “naturais” em relação às formas de falar, de vestir, de se comportar, de se relacionar com o saber. O modelo homogeneizador da escola pública é “denunciado” quando esses atores sociais, “os diferentes”, passam a frequentá-la.

Apesar do discurso generalizado, por todos os setores da sociedade, de que “não basta garantir o acesso, mas também a permanência na escola”, a defesa da permanência se dava por alguns críticos da Escola Plural como a garantia de conteúdos mínimos, de gestão eficiente e controle do trabalho docente.

Os paradigmas presentes nestas críticas eram, intensamente, acastelados por defensores e gestores do “Programa Qualidade Total” - implementado pelo Governo de Minas Gerais e de outros estados brasileiros, no mesmo período de vigência da Escola Plural. Seus defensores propunham uma reengenharia do ensino, por meio de tecnificação do conhecimento e burocratização dos sistemas. A base desse modelo, segundo Alves (2012) está na filosofia de administração de negócios, “sistematizada e difundida pelo ideólogo norte-americano Edwards Deming, também conhecida como modelo japonês de administração dos negócios” (ALVES, 2012, p.2). Aliados aos parâmetros mínimos de oportunidades a serem oferecidos à clientela escolar, os ideários propõem que se produzam parâmetros mínimos de custos por aluno³.

² A Escola Plural passou por uma avaliação institucional em 2000, realizada pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Universidade Federal de Minas Gerais. O Grupo faz algumas recomendações relativas à construção curricular com parâmetros mais definidos, investimento na capacitação dos profissionais de acordo com a história de cada escola, desenvolvimento de projetos educativos junto à comunidade, entre outras.

³ Sobre as diretrizes, linhas de ação e desenvolvimento de custos na implantação da Qualidade Total no Governo Collor de Melo, ver PLANK, SOBRINHO E XAVIER. Uma estratégia para a qualidade total no Ensino Fundamental: os padrões mínimos de qualidades educacionais. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, n.2, jul/dez 1990, p.33-40.

O curioso é que o ideário propalado é o mesmo das políticas de mudanças propostas pela Escola Plural: democratização da educação, enfrentamento da exclusão e da desigualdade social. O direito à educação, direito ao acesso e permanência na escola, garantia da aprendizagem são pontos de consensos e, ao mesmo tempo, de disputa, uma vez que fica evidente nos dois exemplos citados de políticas públicas, que em suas escolhas, ações e lógicas não se está falando da mesma coisa. Qual o sentido e o significado dado ao direito à educação?

Nos dias atuais, alguns projetos implementados, aparentemente, não apresentam críticas e conflitos presentes em agendas educacionais, como as implementadas pela Qualidade Total e Escola Plural na década de 1990, mas trazem elementos de conflitos e disputas. O exemplo disto são as políticas de ampliação do tempo escolar apresentado pelo Programa “Mais Educação” do Governo Federal. Este Programa foi instituído pela Portaria Interministerial nº17/2007⁴ e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e é parte integrante das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para promover a ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral nas escolas públicas.

Essa ampliação é saudada por pais, gestores, empresários, políticos, movimentos sociais, educadores, agências internacionais, imprensa e diversos setores da sociedade. Entretanto, inúmeras tensões permanecem nessa proposta: mais tempo para a escolarização e conteúdos curriculares ou mais tempo para a formação integral do sujeito? Mais tempo para a regulação dos corpos ou para mais humanização? Mais tempo para uma cultura ética do tempo-espaço nos processos de formação ou mais tempo para regular ainda mais o espaço escolar? Todas essas questões se constituem em tensões e dilemas presentes nas propostas de ampliação do tempo. A aparente unanimidade mascara os antagonismos. Quando todos defendem a ampliação do tempo, nem todos estão dizendo a mesma coisa.

Essas tensões e antagonismos são trazidos por atores sociais. São eles que colocam em jogo as disputas presentes nas diferentes concepções que circunscrevem o direito à educação. Constroem-se narrativas e significados em torno da condição do direito à educação a partir da ação destes atores. Se a polissemia do termo está em jogo é porque ele é resultado da ação humana, de grupos ou instituições. Essas tensões e disputas se dão no tempo e no espaço operados no jogo de atores.

Esta tese está sendo construída num momento particularmente difícil, e ao mesmo tempo rico e carente de análises, em que o País vive uma atmosfera de grande polaridade de

⁴ Toda a legislação referente ao Programa Mais Educação encontra-se disponível em <<http://www.mec.gov.br/seb/maiseducacao/documentos>> Acesso em 10/12/2015.

posições, uma enorme crise política e econômica no início de segundo mandato do Governo Dilma Rousseff, com a culminância no seu impeachment em 2016. É um momento rico, como todo momento de crise, porque abre possibilidades de construção de novas formas de participação e cidadania, ao mesmo tempo em que torna ainda mais complexa a análise das relações que a constituem. É um momento também de conflitos que podem desencadear desesperanças, violências e retrocessos no campo democrático. Há confluência, de um lado, de uma participação maior da sociedade nas ruas e uma maior reivindicação e debate sobre os temas da atualidade e, de outro, de um aprofundamento da intolerância e da violência, bem como do afloramento de preconceitos, antes latentes na sociedade.

Assim, a sociedade brasileira e os meios de comunicação têm dedicado tempo e demonstrado interesse em relação ao tema da educação nacional. A crescente participação da sociedade nos processos de discussão e de tomada de decisões em questões ligadas à educação traz propostas, mas também confrontos e antagonismos. Diante de inúmeros diagnósticos sobre a “ineficiência”, a “ineficácia”, o “desastre da educação brasileira” surgem propostas, ações e projetos, sempre em disputa.

Um exemplo desses projetos em disputa na atualidade foi a proposta de reestruturação da Rede Estadual de Ensino no Estado de São Paulo, no final de 2015. A partir de um diagnóstico de ineficiência e baixos índices de desempenho dos alunos da Rede Estadual de Educação, o governo propôs uma reestruturação da organização do ensino, anunciada à população em 26 de outubro de 2015. De acordo com o *site* do G1 São Paulo, em 27/10/2015, a Secretaria de Educação de São Paulo afirma que:

A reorganização do ensino escolar vai afetar diretamente 94 escolas, que serão 'disponibilizadas', e continuarão sendo usadas na área da educação. Desse total, 66 já têm o novo uso definido e poderão abrigar unidades de ensino técnico ou ainda virar creches e escolas municipais, por exemplo. As outras 28 ainda têm destino incerto. (G1-SP, 2015).

Outra mudança seria a separação das escolas da Rede por ciclos de formação, de maneira que alunos de um ciclo não frequentariam as escolas com alunos de outros ciclos. A divisão proposta pelo governo prevê três ciclos: 1º ao 5º ano, 6º ao 9º ano e Ensino Médio⁵. A mudança proposta para que 311 mil alunos mudassem de escola teria a seguinte configuração, ainda de acordo com informações do Portal G1:

A reorganização vai separar a maioria das escolas em unidades de Ensino Fundamental 1, para crianças do 1º ao 5º ano; Ensino Fundamental 2, do 6º ao 9º ano; e Ensino Médio.

⁵ O nome ciclo está sendo utilizado, mas a lógica também pode se referir aos antigos primário, ginásio e 2º grau, presentes na organização do ensino no Brasil na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDBEN – 5692/61).

O número de escolas com ciclo único vai subir de 1.443 unidades para 2.197, ou seja, um aumento de 754 escolas. Com isso, 43% das escolas do estado terão apenas um ciclo. Para a Secretaria da Educação, a melhora no rendimento dos alunos nas escolas de ciclo único é de 15%.

O número de escolas com dois ciclos cai 18%, indo de 3.209 para 2.635. Já a quantidade de escolas com três ciclos cai de 495 para 315 unidades – queda de 36%.

TABELA 1 – REORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM SÃO PAULO

REORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM SÃO PAULO		
Nº de Ciclos	Como é	Como fica
Um ciclo	1443	2197
Dois ciclos	3209	2635
Três ciclos	479	315
Fonte: Secretaria da Educação de São Paulo		

A mudança gerou uma série de protestos e ocupações das escolas pelos estudantes. Mais de 200 escolas em todo o estado de São Paulo foram ocupadas, com jovens promovendo oficinas, debates, aulas públicas, entre outras atividades. Em alguns momentos, a reação policial diante dos protestos foi considerada, pela população, desproporcional e inapropriada. As manifestações tiveram grande apoio popular, gerando mobilização de diversos setores da sociedade em apoio aos estudantes.

Para os defensores da reorganização, a proposta traria eficiência na gestão, e a diminuição da demanda justificaria a “disponibilização” de mais de 90 escolas. A separação dos ciclos por escola se justificaria porque, para o governo, escolas com menor número de alunos e separadas por idade são mais eficientes e que esta medida iria trazer mais qualidade ao ensino. Para os estudantes e outros críticos da proposta, as medidas adotadas tinham o intuito de redução de gastos e maior controle sobre alunos e professores. Para Luiz Carlos Freitas, professor da Unicamp (Universidade de Campinas) em entrevista ao jornal *El Pais*:

Com isso, podem desenvolver processos de controle pedagógico que alinham o que se ensina na escola aos testes, com o objetivo de “melhorar” as médias das escolas. A questão fundamental não é o formato de ciclo único em si, mas é o controle de resultados. (28/nov.,2015). Disponível: http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/25/politica/1448462632_049331.html

Para os críticos da proposta, entre os quais estão diferentes atores sociais, não há nenhuma pesquisa ou comprovação de que a simples divisão por ciclo melhora a qualidade da educação; para os críticos, fatores isolados não resolvem este problema.

O Ministério Público e a Defensoria Pública do estado de São Paulo entraram com uma liminar pedindo a suspensão da reorganização proposta e, assim como diversos atores sociais, alegaram falta de transparência e de diálogo por parte do governo do estado:

O MP e a Defensoria afirmam que a ação foi a última medida adotada após diversas tentativas de diálogo com o governo. O plano da reorganização escolar segue um “modelo não democrático”, segundo o promotor do Geduc João Paulo Faustinoni e Silva, porque não foi debatido com a sociedade e com universidades⁶.

Diante das inúmeras pressões da sociedade, de queda da aprovação do mandato e de críticas de diferentes setores, o governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, anunciou a suspensão da reforma em 04 de dezembro de 2015.

A reorganização das escolas foi apenas um dos inúmeros projetos em disputa em torno das questões sociais, dentre elas a educação, vivenciados no País nos últimos anos. A reação dos estudantes e a resposta autoritária do governo deixaram mais explícitos para a sociedade os interesses e as representações do que se pretende com a educação, as intencionalidades nas ações e, por isto, foi usado aqui a título de ilustração de como os conflitos podem explicitar disputas e divergências. Outros grandes temas sujeitos à disputa estiveram em debate nos últimos anos, especialmente no primeiro e no início do segundo mandato do governo Dilma Rousseff: discussão sobre a redução da maioria penal no Brasil, questões de gênero nas escolas, elaboração do Plano Nacional de Educação, formulação pela Presidência da República do documento “Pátria Educadora”, construção da Base Nacional Comum, entre outros.

É nesse cenário de disputas e antagonismos que esta tese procura identificar as disputas e as tensões em torno do direito à educação integral no Brasil, e, mais especificamente, em torno do Programa Mais Educação:

- Como se relacionam os processos de (des)colonização e (des)humanização com as disputas em torno do direito à educação?
- Que concepções e ambiguidades circulam em torno da ampliação do tempo escolar?
- Quais as tensões e disputas em torno da Educação Integral no Programa Mais Educação?
- Como são vistos os sujeitos que são público-alvo do Programa Mais Educação?

Os projetos em disputa: este é o foco desta pesquisa. A tentativa é de compreender como, diante de referências aparentemente comuns, o direito à educação, a importância da universalização do ensino e a necessária melhoria da qualidade da oferta educacional surgem

⁶ Disponível em <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/mp-e-defensoria-pedem-na-justica-suspensao-de-reorganizacao-escolar.html>>-Acesso em 07/01/16.

com noções tão divergentes, polêmicas, em relação aos sujeitos da educação, qualidade do ensino, questões de gênero, finalidades da educação, entre tantas outras questões pontuais em que as divergências vão se dando. Pretende-se reconhecer, captar as disputas e os sentidos que são operados por elas, no intuito de compreender as dinâmicas sociais na sociedade brasileira.

Longe de querer apreender o que acontece no Brasil atual e o redemoinho de acontecimentos e transformações em curso, “ao mesmo tempo em que o futuro torna-se indiscernível, e o horizonte dos possíveis parece devorado pela imprevisibilidade e aleatoriedade de fatos, acontecimentos e circunstâncias” (TELLES, 2010 p.61), este trabalho procura perceber a pluralidade e a polissemia de sentidos dados ao direito à educação em curso no País, no intuito de revelar o que mobiliza o cenário público educacional e que projetos estão em disputa.

Para analisar o cenário de disputa, escolhemos o Programa Mais Educação do Ministério da Educação (PME/MEC). A opção se justifica pela aparente unanimidade do Programa, aliada a uma grande disputa em torno do significado da Educação Integral e da ampliação de jornada escolar no país.

Outro fator que contribui para análise do que está em jogo no direito à educação é o fato de o PME ter sido um projeto construído por “muitas mãos”. O Programa foi formulado e protagonizado por uma arena composta por diferentes atores relevantes na cena educacional brasileira, constituída por professores universitários, técnicos do Ministério da Educação, educadores de ONG’s, associações, federações e conselhos vinculados à educação. O texto base contou com 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. Além disso, foi um Programa amplamente debatido na sociedade e nas secretarias municipais, estaduais e no âmbito das organizações sociais voltadas para a educação.

Um terceiro fator que nos faz apostar no PME como um programa em que é possível se perceberem as disputas é sua rápida adesão por parte dos municípios e a abrangência que teve em todo o território nacional, fazendo-se presente em diferentes municípios de norte a sul do país e tendo grande visibilidade como política pública, inclusive com bastante repercussão na imprensa nacional.

A tarefa envolve, por conseguinte, analisar as tensões e conflitos que estiveram presentes no PME, desde sua formulação até sua implementação. No que diz respeito à agenda da educação integral, existem esforços no campo democrático de formular políticas de educação

integral vinculadas a um conjunto de referências de garantia de direitos da infância e da adolescência a uma vivência digna. Há, de outro lado, um campo de referências em que a garantia dos direitos da infância e da adolescência a mais tempo de escola se enquadra no registro da eficácia e eficiência de desempenho escolar. Em uma e em outra formulação, existe um sujeito alvo do projeto político: a infância e a adolescência popular, presentes nas escolas públicas do país.

A reconstituição do discurso da agenda da educação integral, através do Programa Mais Educação (PME), permite analisar de forma mais sistemática os significados das várias concepções que circulam em torno do direito a mais tempo de escola. A existência de uma demanda por mais educação e pela presença da infância e da adolescência popular na escola, por parte dos movimentos sociais e populares, constitui um campo de tensão de como se dá essa presença, como são vistos esses sujeitos, a qual o projeto de cidadania se pretende que eles se vinculem.

Por isso, a proposta por mais educação pode ser entendida como um projeto político, social e ético, assentado numa proposição em que a educação é entendida como um projeto coletivo, ou pode ser tomado como registro de um projeto individual e pessoal. A reconstituição do discurso em torno do Programa Mais Educação nos dá elementos para analisar os significados e as disputas em torno dessas representações sociais e políticas sobre a presença dos setores populares na escola. Por se tratar de um projeto que inclui disputas e tensões que dizem respeito aos sujeitos de direitos, traço um campo conceitual sobre a lógica civilizatória em que o direito à educação é formulado. Esse campo põe em questão como as relações de poder são construídas e como os processos de subalternização se dão por meio da classificação dos sujeitos pela raça. Nessa lógica civilizatória da modernidade, a naturalização das relações de dominação vão se aprofundando e, ao mesmo tempo, criando formas de resistência. As polarizações em torno da inferiorização do Outro apontam para Pedagogias inferiorizantes, mas também apontam para possibilidades de formas de pensar as Pedagogias do ponto de vista da repolitização e da radicalização do pensamento educativo.

O fortalecimento das presenças afirmativas da infância e da adolescência popular no Programa Mais Educação entram em disputa com outros imaginários políticos e sociais sobre os filhos das camadas populares. É nesse enquadramento que esta tese trabalha, no esforço de identificar quais as disputas sobre qual educação (mais educação) e com qual imaginário sobre a infância e adolescência.

1.1 Escolhas Metodológicas

A Pesquisa, ao pretender investigar o cenário público educacional a partir da polissemia do direito à educação e da pluralidade de práticas e projetos, tem como opção metodológica a pesquisa qualitativa e a análise documental. De acordo com Santos (2009, p.8), “quando se procura uma compreensão mais abrangente da estrutura discursiva dos atores sociais e seu comportamento, as técnicas qualitativas se tornam mais apropriadas”. A opção pela pesquisa qualitativa se deve a este aporte, ou seja, trazer para a análise os documentos dos diferentes atores sociais.

Os relatos, depoimentos e documentos institucionais, individuais ou de caráter biográfico, possibilitam compreender, ademais, o contexto histórico e sociopolítico no qual estão inseridos os sujeitos da pesquisa, considerando seu papel específico e as relações sociais das quais fazem parte. A análise do texto no contexto é fundamental para perceber seu sentido e significação. (SANTOS, 2009, p.9).

A análise documental tem um caráter qualitativo e, cada vez mais, com os recursos tecnológicos e midiáticos disponíveis, a diversificação é uma tendência atual da pesquisa social. Conforme Santos (2009):

A tendência atual na área da pesquisa social é de uma maior integração de textos, imagens e sons. Diante das aceleradas mudanças da sociedade da informação é necessário ter flexibilidade para a descoberta de formas diferentes de realizar o trabalho científico, incorporando as novas tecnologias desenvolvidas no mundo virtual, em especial, os recursos digitais e audiovisuais. (SANTOS, 2009, p.2).

Numa pesquisa documental as fontes devem ser bastante diversificadas: *sites* e vídeos institucionais, matérias de jornais e revistas, livros, periódicos e publicações de movimentos sociais.

Outro aspecto importante para a realização de pesquisas sociais é que se observa atualmente um acesso mais irrestrito a *sites* de instituições públicas e privadas, grupos sociais ou indivíduos com informações mais transparentes sobre as suas características e interesses. Os atores sociais, individuais e coletivos, divulgam material diversificado que pode ser utilizado como fonte de pesquisa (mensagens eletrônicas, documentos, listas, cadastros, informativos *on-line* etc.). Bases de dados confiáveis oferecem cada vez maior quantidade de informações, assim como páginas eletrônicas de *sites* na *internet* especializados em temáticas específicas, centros ou núcleos de pesquisa e *blogs* nacionais e internacionais. Os diversos sites, portanto, se constituem em valiosas fontes de informação para pesquisas, possibilitando o acesso mais rápido a documentos, assim como, a divulgação e disponibilização de publicações científicas. (SANTOS, 2009, p.18).

A escolha do Programa Mais educação não foi óbvia, e para chegar a este objeto de análise muitos caminhos foram percorridos. O primeiro movimento foi o de partir da hipótese de que quando todos falam de direito à educação, não falam a mesma coisa. Ele pode ter muitos significados. Essa suposição tinha um forte apelo na minha experiência pessoal como professora da rede pública. A luta como estudante pela garantia dos direitos sociais na

Constituinte de 1988, em um tempo em que era forte a presença dos movimentos sociais para garantir um sistema de proteção social baseado na proteção de todos, universalmente, também se constituiu em influência. A Constituição garantiu pela primeira vez saúde, educação, seguridade, trabalho, lazer como parte dos direitos sociais. Aquele era um momento em que o discurso de direito e cidadania andavam juntos. Os anos de 1990 seguiram com minha forte presença profissional junto às pedagogias críticas, o direito de inclusão das camadas populares, o direito a ter direito. Mas minha experiência profissional me desafia novamente e vejo emergir nas escolas e entre colegas educadores um forte discurso do direito do aluno à qualidade, ao desempenho, à aprendizagem. A isso deram o nome de direito à inclusão, um direito de os pobres acenderem culturalmente aos valores da sociedade. O primeiro movimento de pesquisa no doutorado foi justamente buscar o que me inquietava e passei a procurar as referências no campo do direito, passando em seguida a buscar as referências no campo neoliberal que discutiam o direito ao desempenho e à aprendizagem.

Comecei a pesquisa com uma busca bibliográfica sobre o tema, por meio do levantamento de dados e pesquisas afins no portal de periódicos da CAPES⁷ e no *Scientific Electronic Library Online* (SIELO)⁸. Optei por pesquisar teses e dissertações que tinham como temas centrais o direito à educação. Os trabalhos de dissertação, doutorado e tese de livre docência pesquisados sobre o tema têm vasto espectro, e optei por aglutiná-los em três dimensões do direito à educação: os direitos humanos; a temática da qualidade, tão amplamente assimilada na atualidade; e a legislação. Dos trabalhos lidos apreendo uma presença forte de análise do direito sob o prisma da legislação e dos princípios da igualdade, justiça, cidadania. Na pesquisa realizada, um trabalho foge desse padrão e discute a presença do direito e não direito como parte de uma mesma moeda ao discutir o direito à educação e direitos humanos. Nesse trabalho referido, Schilling (2012) discute o direito a educação como um campo de luta e de disputa permanente de sentidos. Por ser o que mais se aproxima das minhas indagações e hipóteses, é a ele que eu faço referência ao longo do texto. Após a leitura das teses e dissertações, relacionei alguns autores influentes no debate do campo do direito, da cidadania e dos direitos humanos - Marshall (1967, 1998), Bobbio (2004), Telles (2000, 2001, 2004, 2010, 2013), Santos (2007, 2010, 2013) - e os tomei como referência teórica.

O segundo movimento foi fazer um levantamento dos atores sociais e movimentos que explicitavam os projetos em disputa no campo neoliberal e no campo dos movimentos sociais,

⁷ Disponível em < www.periodicos.capes.gov.br> Acesso em 10/11/2015.

⁸ Disponível em < www.scielo.org.br> Acesso em 10/11/2015.

com o intuito de revelar o que havia por trás da pauta de movimentos tão diversos, com bandeiras tão comuns: educação para todos e de qualidade. Nessa etapa foram realizadas pesquisas nos sites de diversos atores sociais: Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Movimento Todos Pela Educação; ANPEd; UNDIME; Fórum Nacional de Educação; CONAE; Fundação Lemann; Instituto Ayrton Senna; Gera Venture Capital; Fundação Estudar. Nesse momento também consultei a bibliografia crítica em torno da atuação do Banco Mundial nas políticas sociais e econômicas na América Latina.

Apesar de bastante significativo pela atuação destes atores para influenciar a agenda educacional brasileira e a crescente aproximação entre governo, ONG's e fundações, decidi analisar um programa de governo, uma vez que ele encerra todos os atores, carrega as tensões e ambiguidades do campo educacional. O Programa Mais Educação foi escolhido, além dos motivos já expostos, pela minha familiaridade e experiência profissional com a temática da educação integral, como participante do grupo do TEIA/UFGM (Território, Educação Integral e Cidadania) e OBEDUC/UFGM (Observatório da Educação Integral).

Um rápido levantamento⁹ no banco de teses e dissertações da CAPES sobre o Programa Mais Educação do governo federal aponta a existência de 119 teses e dissertações entre os anos de 2009 e 2016. Esses trabalhos, em sua maioria, analisam a implementação do Programa em escolas, municípios ou estados, com foco nas experiências desenvolvidas. Percebe-se neles uma diversidade de temas analisados em interface com o Programa Mais Educação: gestão, inclusão, financiamento, macrocampos, questões de raça e gênero, currículo, letramento, papel indutor da política de educação integral, relação com a família, papel e formação dos professores, rendimento escolar e impacto do Programa nos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Dezesseis trabalhos discutem a concepção do Programa com base em pesquisa documental. Um deles (Próspero, 2013) se dedica a analisar o macrocampo de educacomunicação com base nos documentos do MEC, e um outro analisa a intersetorialidade (Pires, 2015), também com base documental. Dos dezesseis trabalhos com base documental, um se dedicou a explorar os cadernos temáticos do Mais Educação (Silva, 2016). Em outros dois trabalhos, Santos (2014) aborda a concepção do Programa com maior ênfase no financiamento, e Silva (2015) analisa o Programa Dinheiro Direto na Escola, que financia o Mais Educação. Tendo como tela o capital, o trabalho e o mercado em diálogo como o PME, encontramos quatro pesquisas (Felix, 2012; Reis, 2014; Schellin, 2015 e Castro, 2016). Gigante

⁹ Levantamento realizado pela autora.

(2015) realiza uma interpretação documental com intuito de entender os sentidos que estão sendo projetados para a política curricular no PME. Souza (2012) discute a articulação do Mais Educação com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Dois trabalhos com foco em documentos estudam o impacto do PME no ensino fundamental do ponto de vista do rendimento escolar (Pereira, 2011 e Ximenes, 2016). Santaiana (2015) analisa a emergência do dispositivo da intersectorialidade. Quanto à concepção da política de educação integral citamos os trabalhos de Silva (2009), Pio (2014), Gigante (2016) e Silva (2016). O quadro a seguir dá uma percepção da produção acadêmica sobre o PME:

TABELA 2 – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

	Eixo do trabalho	Número de teses e dissertações
Experiências	Experiências com o Programa Mais Educação em escolas, municípios e estados	103
Trabalhos com base nos documentos do PME e parceiros.	Macrocampos	1
	Intersetorialidade	1
	Concepção educação integral	4
	Financiamento	2
	Capital, trabalho e mercado	4
	Trabalho infantil e políticas sociais de combate a pobreza	1
	Rendimento escolar	2

Após o levantamento, leitura e resumo de alguns dos trabalhos acadêmicos, iniciei a leitura dos materiais publicados pelo Programa Mais Educação e de alguns programas que inspiraram sua realização.

Outras fontes de pesquisa bastante utilizadas foram a imprensa escrita de jornais de circulação nacional e portais da internet (UOL, UAI, G1, Folha de S.Paulo, etc); os blogs educacionais; as publicações de ONG's e Associações que discutem educação integral; os materiais de grupos de pesquisa que têm como eixo de pesquisa a educação integral – com maior ênfase à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) e da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Como fonte de publicação das universidades, foi objeto de consulta a pesquisa *Programa MaisEducação*:

Impactos na Educação Integral Integrada, desenvolvida por pesquisadores de um grupo de universidades públicas federais, a partir da solicitação da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Com uso das TICs (Tecnologia da Informática e Comunicação) nas pesquisas qualitativas ampliam-se as possibilidades de investigações e a utilização de instrumentos de pesquisa, ao mesmo tempo em que aumentam os riscos de se acessar fontes não confiáveis. Por isso, optou-se por pesquisar em sites institucionais públicos e privados e de movimentos sociais e jornais de grande circulação nacional.

Após as leituras e pesquisas documentais, iniciei o processo de análise do Programa Mais Educação do Governo Federal, com o objetivo de investigar as disputas em torno da noção de educação integral, tomando como base de análise: a) as condições em que se deram a criação do Programa Mais Educação; b) a sua caracterização em termos de ação pública e os conteúdos políticos em que se baseia; c) a maneira como aparece o confronto e as visões de sujeito, igualdade, qualidade, mérito que foram trazidos neste texto como polissêmicos na gramática do direito à educação; d) a disputa travada pelos atores políticos em relação à implementação do PME. Apesar de não entrevistar os atores sociais pesquisados, esta tese valeu-se de entrevistas com esses atores, que apareceram na mídia escrita e audiovisual. Esta tese se estrutura em três capítulos, além desta Introdução. O primeiro capítulo, intitulado “Entre a promessa de igualdade universal e a realidade de um mundo desigual: o direito à educação em questão”, é construído em quatro seções. Uma primeira procura compreender o direito à educação como parte dos direitos sociais e o reconhecimento dos direitos humanos como direitos históricos, demonstrando que os direitos sociais se configuram como tensões e conflitos consumados. Na segunda seção, é abordado como os direitos sociais e humanos são frutos da modernidade e procura-se compreender a produção da ideia da modernidade a partir da colonialidade do poder. Nesse tópico procuro relacionar a colonialidade com a persistência das lógicas e efeitos coloniais sofridos por um determinado povo. Na terceira seção, trabalho a ideia da educação colonizadora, ou como a visão colonial e racial das camadas populares tem orientado as práticas educativas. Na quarta e última seção são trazidos os tensionamentos dos movimentos sociais em contraponto com a regulação, o controle e com as formas de construir os “outros” como incultos, inferiores e sem méritos. A colonialidade traz o movimento da (des)colonialidade e de formas de resistência e luta capazes de construir traços de um pedagogia decolonial.

No segundo capítulo, nomeado “O direito à educação como campo de disputas”, retoma-se uma breve história do direito à educação no Brasil e o direito à educação integral como

campo de disputa. Em uma seção desse capítulo é descrito o Programa Mais Educação, trazendo dados de sua formulação e implementação.

No terceiro capítulo intitulado “Mais Educação: um programa em disputa” descrevo o conteúdo do Programa Mais Educação, tomando como referência a legislação formulada pelo Programa, bem como o conteúdo dos cadernos temáticos e de pesquisas realizadas.

O quarto, nomeado “As tensões presentes programa mais educação: uma análise dos projetos em disputa”, é dedicado a analisar as tensões do Programa Mais Educação a partir do paradigma da meritocracia como tradução do paradigma universalista para o campo da educação escolar. O capítulo aponta os momentos de ruptura e resistência do Programa a este paradigma, trazendo a educação integral como direito, bem como os avanços e retrocessos em repolitizar o papel de padrão dominação / poder / subordinação presentes na educação escolar.

Finalmente, as considerações finais retomam a discussão que relaciona os processos de (des)colonização e (des)humanização com as disputas em torno do direito à educação e as concepções, tensões e ambiguidades que circulam em torno da educação integral e da ampliação do tempo escolar.

2 CAPÍTULO I

ENTRE A PROMESSA DE UMA IGUALDADE UNIVERSAL E A REALIDADE DE UM MUNDO DESIGUAL: O DIREITO À EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

2.1 O direito à educação como parte dos Direitos Sociais

Não é razoável tomar a noção do direito à educação como autoexplicativa, ainda que ela seja percebida como um consenso entre diversas vozes. A linguagem do direito, apesar de ter força na lei, muitas vezes é ambígua e usada apenas como retórica. Ao tratar o direito à educação como pano de fundo desta tese, e analisando o programa Mais Educação como um projeto em disputa no campo do direito, procuro desvendar as formas milenares em que as desigualdades foram edificadas e como as promessas universais da educação como um direito de todos se choca com realidades brutais das crianças e adolescentes que chegam às escolas.

O direito à educação é declarado como parte dos direitos sociais denominados por Marshall (1967) como direitos de segunda geração. O reconhecimento dos direitos sociais tem, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), um marco importante e, a partir dela, Marshall (1967) faz uma distinção entre direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. Apesar de clássica e amplamente difundida, é importante retomar esta classificação. Os direitos civis, nomeados direitos individuais, dizem respeito ao direito das pessoas de se expressarem, fazerem escolhas religiosas, obterem propriedades e terem direito à justiça. Quanto aos direitos políticos, Marshall (1967) os define como direitos à participação nas decisões como membro de um corpo investido de autoridade política ou como eleitor de seus membros, ou seja, o direito de votar e ser votado. Os direitos sociais abarcam um grande espectro ligado ao bem-estar, que engloba o direito à segurança, à educação, à saúde e aos serviços sociais. É a vivência de um ser civilizado, possibilitado pelo entendimento de civilização vigente na sociedade. Há que se considerar, como reputa Santos (2013), que essa lógica “evolucionista” dos direitos só tem correspondência histórica na Inglaterra moderna, mas a existência de diferentes tipos de direitos provoca processos políticos distintos. Na maioria dos países, esses diferentes tipos de direitos são contingenciais, acidentados, repletos de recuos e avanços.

Outra distinção importante é feita por Bobbio (2004), ao apontar que os direitos do homem são direitos históricos nascidos de lutas por novas liberdades, a partir da refutação de velhos poderes. A luta e a garantia de novos direitos não acontecem de um dia para o outro, sendo um processo gradual: “não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 2004, p.5). Nas palavras do autor, “nascem quando devem ou podem nascer”:

Os direitos de terceira geração, como o de viver num ambiente não poluído, não poderiam ter sido sequer imaginados quando foram propostos; os de segunda geração, do mesmo modo como estes últimos (por exemplo, o direito à instrução ou à assistência) não eram sequer concebíveis quando foram promulgadas as primeiras Declarações setecentistas. Essas exigências nascem somente quando nascem determinados carecimentos. Novos carecimentos nascem em função da mudança das condições sociais e quando o desenvolvimento técnico permite satisfazê-los. Falar de direitos naturais ou fundamentais, inalienáveis ou invioláveis, é usar fórmulas de uma linguagem persuasiva, que podem ter uma função prática num documento político, a de dar maior força à exigência, mas não têm nenhum valor teórico. (BOBBIO, 2004, p.6).

O aporte de Bobbio (2004) nos dá conta do enredamento do campo do direito, pois numa sociedade complexa, em que novas clivagens surgem o tempo todo, direitos antes não concebidos surgem a partir de novas demandas sociais. Para o autor, a proliferação dos direitos ocorreu de três movimentos:

- a) porque aumentou a quantidade de bens considerados merecedores de tutela;
- b) porque foi estendida a titularidade de alguns direitos típicos a sujeitos diversos do homem;
- c) porque o próprio homem não é mais considerado como ente genérico, ou homem em abstrato, mas é visto na especificidade ou concreticidade de suas diversas maneiras de ser em sociedade, como criança, velho, doente, etc. Em substância, mais bens, mais sujeitos, mais *status* do indivíduo. (BOBBIO, 2004, p.63).

Essas três referências de multiplicação do campo do direito apontadas pelo autor ocorrem no campo dos direitos sociais, uma vez que neles não se pode deixar de levar em conta as diferenças individuais, de gênero, de geração, de cor, de condição social etc., e revelam que elas são parte de um contexto social determinado. Com a luta por sua garantia, surgem novos movimentos sociais, coletivos e formas de luta.

A linguagem dos direitos tem um caráter prático, à medida que seu reconhecimento define regras, negociações, estabelecem acordos na sua definição e obrigações e reciprocidades. Tomando deste ponto de vista, o direito não pode ser considerado apenas tendo como referência o que está inscrito na lei, mas como se dão as relações sociais. Assim, o campo do direito está intimamente ligado às estruturas e formas de organização da sociedade. Nas palavras de Telles (2004):

Pelo ângulo da dinâmica societária, os direitos dizem respeito, antes de tudo, ao modo como as relações sociais se estruturam. Seria possível dizer que, na medida em que são reconhecidos, os direitos estabelecem uma forma de sociabilidade regida pelo reconhecimento do outro como sujeito de interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas. Para colocar em termos mais precisos, os direitos operam como princípios reguladores das práticas sociais, definindo as regras das reciprocidades na vida em sociedade através da atribuição mutuamente acordada (e negociada) das obrigações e responsabilidades, garantias e prerrogativas de cada um. Como forma de sociabilidade e regra de reciprocidade, os direitos constroem, portanto, vínculos propriamente civis entre indivíduos, grupos e classes. Melhor dizendo, constroem uma gramática civil que baliza práticas e interações sociais por referência ao que é reconhecido como medida de justiça, medida que é alvo de questionamentos e reformulações nos embates e litígios de posições de interesses, valores e opiniões, mas que é sempre solidária a critérios, muitas vezes implícitos, não redutíveis às prescrições

legais, que fazem a partilha entre o legítimo e o ilegítimo, entre o permitido e o interdito, o obrigatório e o facultativo. (TELLES, 2004, p.91).

Na gramática dos direitos sociais existe uma referência à noção de igualdade e justiça, que são legados da modernidade. As mudanças em curso no mundo atual, as novas clivagens, as constantes e enormes fraturas entre as promessas de igualdade e justiça e as desigualdades e exclusões existentes demonstram que os direitos sociais são figurados no cenário público como interesses e conflitos consumados. A mesma gramática das promessas igualitárias se encontra nos discursos e valores que evocam os imperativos do mercado e da eficácia econômica, que não refletem igualdade nem justiça, no seu afã do máximo lucro e individualismo exacerbado. Nesse sentido, os direitos sociais são práticas que expressam interesses diversos e encerram conflitos.

Igualdade, direitos e cidadania se conectam e essa conexão “define parâmetros da descrição do mundo social, opera como referência de crítica social e também compõe a gramática política pela qual os conflitos e demandas sociais ganham viabilidade e inteligibilidade na cena pública” (TELLES, 2001, p.2).

Considera-se a cidadania como ponto de partida da noção de direito a ter direitos, nos termos postulados por Hannah Arendt, apontados por Lafer (1997):

A experiência histórica dos *displaced people* levou Hannah Arendt a concluir que a cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos não é um dado. É construído da convivência coletiva, que requer o acesso a um espaço público comum. Em resumo, é esse acesso ao espaço público – o direito de pertencer a uma comunidade política – que permite a construção de um mundo comum por meio do processo de asserção dos direitos humanos. (LAFER, 1997, p. 58).

Esta concepção de direitos e cidadania abrange a noção de direitos também pela afirmação das diferenças, não se limitando aos direitos postulados em lei, mas pela afirmação de lutas específicas. Neste sentido, os direitos não são dados, mas construídos na esfera pública. Isto dá aos direitos sociais um sentido político, como assinala Telles (1999):

Ancorado na temporalidade própria dos conflitos pelos quais as diferenças de classe, de gênero, etnia, raça ou origem se metamorfoseiam nas figuras políticas da alteridade - sujeitos que se fazem ver e reconhecer nos direitos reivindicados, se pronunciam sobre o justo e o injusto e, nesses termos, reelaboram suas condições de existência como questões pertinentes à vida em sociedade. (TELLES, 1999, p. 4)

Corroborando com as ideias de Telles (1999), os direitos sociais não são meros aparatos para suprir carências aos “menos providos” e dirimir os conflitos sociais. Os sujeitos que se pronunciam como sujeitos de direitos se negam a ocupar o lugar dos pobres, carentes, deserdados da sorte e desprovidos de condições de existência. Politizam suas lutas ao se colocarem como portadores de palavra, sujeitos falantes. É aí que se instauram os conflitos,

quando os “sujeitos falantes” se pronunciam e trazem para a cena pública o que está silenciado.

Para a autora, o que é:

(...) peculiar à presença de “sujeitos falantes” na cena política é que coloca à prova os princípios universais dos direitos, já que desestabiliza a geometria estabelecida dos lugares e abre o litígio em torno da medida de igualdade (e suas equivalências possíveis) nas relações sociais - essa medida é o terreno do conflito. (TELLES, 1999, p.6).

Ao colocarem à prova os direitos universais, os “sujeitos falantes”, como nos diz Telles, precisam combater a ideia de que as relações sociais são naturalizadas e criar alternativas teóricas e políticas para denunciar a primazia total do mercado e sua lógica de se anunciar como única estratégia possível, como nos diz Lander (2005):

A sociedade liberal constitui - de acordo com esta perspectiva - não apenas a ordem social desejável, mas também a única possível. Essa é a concepção segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada, sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política, na medida em que já não há alternativas possíveis a este modo de vida. (LANDER, 2005, p.8)

Assim os apontamentos de Telles e Lander nos permitem compreender que os direitos universais, propagados pela Modernidade, são tomados a partir de um modelo civilizatório que suscita uma contradição na sociedade, pois, ao se referir aos homens universalmente, de fato não o tomam como garantia na sua aplicação, e, replicando Grosfoguel (2007), dissolve todo o particular no universal.

É também nessa direção que podemos estabelecer um diálogo com a perspectiva pós-colonial/decolonial, um campo teórico e epistemológico, que se apresenta como um pensamento emancipador que reinterpreta a história a partir da colonização da América, “da invenção da Europa e da criação do Mito da Modernidade Colonial-Capitalista” (SILVA, 2013, p.1). Trazer o pensamento pós-colonial e decolonial é uma contrapartida à emergência da modernidade/colonialidade, como situa Mignolo (2007).

O diálogo com esse campo teórico tem trazido importantes contribuições para o campo da educação, do direito, dos direitos humanos. As imagens de cidadania e direitos iniciam meu diálogo com esse campo teórico para compreender os desafios dos novos movimentos sociais e me colocar também como sujeito falante, como aponta Telles.

2.2 Dominação Colonial, Modernidade e Racionalidade

A conquista do continente americano pelos europeus inaugura um longo processo de construção da modernidade e de organização colonial de mundo (Lander, 2005). Com o processo de formação das colônias, inicia-se, ao mesmo tempo, um processo de constituição de

saberes, imposição, violência e construção de memórias e linguagens que culminam, nos séculos XVIII e XIX, em uma grande narrativa de caráter universal, a partir da experiência europeia, como situa Lander (2005):

Dá-se início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo - todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados - numa grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é - ou sempre foi - simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal. (LANDER, 2005, p.10)

Para Quijano (2007), a colonialidade é constitutiva do poder capitalista e tem nas relações materiais e subjetivas a base de sua sustentação. O autor destaca que, desde o século XII, a Europa tem construído seu modelo de racionalidade e uma forma de construir conhecimento “que leva em conta as necessidades cognitivas do capitalismo” (p.286). O que se denominou chamar de modernidade é um conjunto de relações intersubjetivas fundadas nas experiências do colonialismo com as necessidades do capitalismo:

A colonialidade¹⁰ é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial / étnica da população do mundo como pedra angular de referido padrão de poder, e opera em cada um dos planos, meio e dimensões materiais e subjetivas, da existência social quotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2010, p.84)

O conhecimento que leva em conta as necessidades do capitalismo tem na sua fundação o controle das relações das pessoas, da natureza e dos recursos produtivos, por meio de um padrão específico de poder e de produção de conhecimento. É uma perspectiva cognitiva construída ao longo do tempo. Quijano (2010) assinala que essa perspectiva tem se desenvolvido e se imposto como o único raciocínio válido e aceito, e foi instituída a partir do emblema da modernidade.

Nesse sentido, a modernidade se instaura e o capitalismo se faz mundial simultaneamente à construção da América Latina, em Quijano (2010, p.85):

Com a constituição da América (latina), no mesmo momento e no mesmo movimento histórico, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se situados sobre o Atlântico – que depois se identificarão com Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo, com a América (latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e a modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder, até hoje.

¹⁰ Em Quijano, colonialidade e colonialismo são distintos. Colonialidade refere-se a um padrão de poder que se constitui a partir do colonialismo.

Quijano (2010) ressalta, assim, que estas ideias de racionalidade foram construídas a partir de um protagonista: a Europa¹¹. Sobretudo a partir do Iluminismo, a Europa se firmou com uma concepção de humanidade, baseada na superioridade dos europeus em relação aos outros povos, consolidando a ideia de que:

Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Consolidou-se assim, juntamente com essa ideia, outro dos núcleos principais da colonialidade / modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade, segundo a qual a população do mundo se diferencia em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos. (QUIJANO, 2010, p.86)

A ideia de modernidade só foi possível ser pensada a partir das novas utopias que se criam com o advento da América (Latina). As conquistas dos territórios ao sul, para os europeus, resultou em novas experiências e um novo imaginário a ser construído:

Ese descubrimiento de América Latina produce una profunda revolución en el imaginario europeo y desde allí en el imaginario del mundo europeizado en la dominación: *se produce el desplazamiento del pasado, como sede de una para siempre perdida edad dorada, por el futuro como la edad dorada por conquistar o por construir.*

¿Cómo se podría imaginar, sin América, el advenimiento de la peculiar utopía europea de los siglos XVI y XVII en la cual ya podemos reconocer los primeros signos de una nueva racionalidad, con la instalación del futuro como el reino de la esperanza y de la racionalización, en lugar de un omnipresente pasado, hasta entonces referencia exclusiva de toda legitimidad, de toda explicación, de todos los sueños y nostalgias de la humanidad? (QUIJANO, 2014, p.708)

Quijano (2014) demonstra que a colonização da América Latina fez surgir novas utopias, sem as quais as ideias de modernidade seriam impensadas. Essas novas utopias projetaram um imaginário de futuro baseado na legitimação da racionalidade e da dominação. A modernidade, assim, se constituiu a partir de um paradigma universal de racionalidade e conhecimento construído durante o processo de dominação colonial da Europa nos territórios ocupados. E mesmo com o fim do colonialismo político, a chamada “cultura ocidental” se impõe como forma de dominação pós-colonial. Neste sentido, o fim do colonialismo político não significou o fim da relação colonial de dominação. A colonização, como já foi ressaltada, foi também uma relação subjetiva, de colonização do imaginário e dos corpos dos dominados.

Isso só foi possível mediante uma profunda repressão aos povos originários, representada também pela repressão de suas formas de conhecer, produzir conhecimentos e significados, seguida por uma intensa imposição das formas e padrões de conhecimento dos colonizadores.

¹¹ “Quijano se refere à Europa não como um espaço geográfico nem uma população. Trata como nome de uma metáfora referindo-se a tudo que se estabeleceu como uma expressão racial/étnica/cultural de Europa” (2014, p.287 – nota de rodapé)

Eso fue producto, al comienzo, de una sistemática represión no sólo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos o conocimientos que no sirvieran para la dominación colonial global. La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así, como de sus creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados, sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática.

Los colonizadores impusieron también una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones. Los colocaron, primero, lejos del acceso de los dominados. Más tarde, los enseñaron de modo parcial y selectivo, para cooptar algunos dominados en algunas instancias del poder de los dominadores. Entonces, la cultura europea se convirtió, además, en una seducción: daba acceso al poder. Después de todo, más allá de la represión, el instrumento principal de todo poder es su seducción. La europeización cultural se convirtió en una aspiración. Era un modo de participar en el poder colonial pero también podría servir para destruirlo y, después, para alcanzar los mismos beneficios materiales y el mismo poder que los europeos; para conquistar la naturaleza. En fin, para el "desarrollo". La cultura europea pasó a ser un modelo cultural universal. El imaginario en las culturas no-europeas, hoy difícilmente podría existir y, sobre todo, reproducirse, fuera de esas relaciones. (QUIJANO, 1992, p. 12,13)

Foi nesse contexto histórico-cultural que se construiu a retórica de que esse modelo econômico era inevitável e que esse era um padrão civilizatório superior. Para ocultar e negar as demais culturas foi necessário subordinar e/ou extinguir todas as outras expressões culturais, sustentadas em uma concepção de caráter universal de conhecimento, como se esta fosse a forma natural de vida.

Esse modelo foi se consolidando ao longo dos séculos e, a partir da segunda metade do século XIX, “o lugar do capitalismo mundial foi ocupado pelo Estado-nação e pelas relações entre Estados-nação, não só como unidade de análise, mas como o único enfoque válido do conhecimento sobre o capitalismo” (QUIJANO, 2010, p.87).

O Estado-nação expressa a capacidade do capitalismo mundial em identificar e associar diferentes indivíduos em uma rede de relações, necessidades, interesses, desejos, como se fosse uma única rede, na qual todos os indivíduos pertencessem a uma mesma nação.

En esta nueva realidad, los individuos deben abandonar sus rasgos culturales peculiares para convertirse en ciudadanos, iguales a todos. También desde el punto de vista económico, el capitalismo moderno, necesitado de un mercado unificado, busca la uniformidad de pesos y medidas, y la ruptura de las comunidades aisladas. (LEITE, 2002 p.102)

O Estado-nação não existe sem suas formas de imposição e superioridade de uns sobre outros. E essas formas se inscrevem em relações de poder e dominação, e se impõem como única forma de relação possível, fazendo crer uma inevitabilidade da forma de conhecer e das relações de poder do capitalismo mundial. O Estado-nação é uma criação imposta, mediante as

novas necessidades do capital, de formação de novos mercados. Naquele momento era primordial para o mercado se livrar das amarras de formas de poder e de relações sociais que não estivessem de acordo com as novas demandas do capital, ou seja, os obstáculos que se opunham à expansão massiva do mercado:

(...)En Europa, sede central del proceso, sobre todo la tríada del Imperio, la monarquía absoluta y la Iglesia. Frente a esas instituciones serán erigidos el Estado-nación, la República, la universidad laica. En el resto del mundo del capital, otras serán, muy diversas, las instituciones a destruir, a cambiar o a utilizar. En otros términos, una nueva configuración del poder está en curso de constitución. Las ideas y las exigencias sociales que dan sentido a la modernidad no podrán, en consecuencia, desarrollarse por fuera de esas tendencias. (QUIJANO, 2014, p.610)

Enquanto na Europa vivia-se um processo de luta contra o Papado e a Monarquia, nas colônias o que se via era justamente o contrário. Aos colonizados impunha-se a privação de suas culturas e modos de vida e de suas liberdades, por meio de genocídios, repressões culturais e imposição de um padrão cultural aos povos originários.

O controle do trabalho e da produção seguiu as mesmas formas de imposição da superioridade europeia. Aos “povos de cor”, ou os não-europeus, impôs-se o trabalho escravo e servil, aos “povos brancos”, o trabalho fabril e mercantil.

Assim, o modo de produção capitalista se expande e se universaliza orientado pela exploração brutal dos povos colonizados e por uma violenta estrutura que hierarquizou a sociedade entre civilizados e incivilizados e, ainda, separou a humanidade por uma “paleta de cores”.

Nesta perspectiva, o Estado-Nação moderno se apresenta com dupla face: a face dos direitos, da cidadania para os “brancos” e do não direito e da não cidadania para os Outros. Para Quijano:

Estado-nación moderno implica, desde esta perspectiva:

- un determinado espacio de dominación;
- un patrón de explotación-dominación-discriminación que no sólo alberga, sino que está fundado en la contradictoria articulación del complejo individualismo / razón instrumental con el de igualdad social / razón histórica. Esto es, un patrón capitalista;
- un Estado como condición y como resultado, al mismo tiempo, de la delimitación y definición de tal espacio y de tal específico patrón de explotación-dominación-discriminación y con el cual Estado se completa el patrón global de poder en ese espacio de dominación;
- un proceso de larga duración durante el cual se van particularizando, individuando en un sentido, los elementos universales del patrón de explotación-dominación, sus ejes históricos de movimiento y desenvolvimiento, porque ocurren dentro de un particular y muy estable espacio de dominación. Debido a eso último, principalmente, una relación intersubjetiva entre los habitantes de tal espacio de dominación-patrón de poder, de pertenencia común a él. Es decir, una “identidade nacional” común de los habitantes de tal espacio de dominación, hasta tanto sean estables los elementos fundantes del Estado-nación. No siempre, ni necesariamente, la

“identidad nacional” en el Estado-nación moderno es siempre una “lealtad” como aparece en la metafísica del liberalismo. (QUIJANO, 2014, p. 617)

Em torno da noção de cidadania circula a ideia de um campo de identidades homogêneas, capaz de viabilizar o projeto de modernidade capitalista. Uma cidadania que garantiu aos europeus uma importante democratização da sociedade, mas para os povos dominados “nem a sociedade realmente nacionalizada, nem o Estado efetivamente representativo, nem a ordem político-social estável e legítima” (QUIJANO, 2014, p. 207 – tradução minha).

Dessa forma, o Estado-nação se consolidou a partir de um paradigma universalista e igualitário, a partir do conflito: “de um lado, o capital, o individualismo e a racionalidade instrumental. Do outro, o trabalho, a igualdade social e a racionalidade histórica” (2014, p.615. Tradução minha). Essa tensão conflitiva, de acordo com Quijano, não existia antes da modernidade. Assim, na modernidade não se refuta a ideia da igualdade social, entretanto, ela é sempre um horizonte por vir, a ser alcançado para todos. A igualdade social, apesar de não poder ser esvaziada no discurso, esteve sempre em desacordo com a prática histórica real. Nesse sentido, a realidade impõe a racionalidade instrumental e o imaginário impõe a igualdade social. Para Quijano (2014, p.808)

No obstante, si un Estado-nación moderno puede expresarse en sus miembros como una identidad, no es solamente debido a que puede ser imaginado como una comunidad. Los miembros precisan tener en común algo real, no sólo imaginado, algo que compartir. Y eso, en todos los reales Estados-nación modernos, es una participación más o menos democrática en la distribución del control del poder. Esta es la manera específica de homogeneización de la gente en un Estado-nación moderno. Toda homogeneización de la población de un Estado-nación moderno, es desde luego parcial y temporal y consiste en la común participación democrática en el control de la generación y de la gestión de las instituciones de autoridad pública y de sus específicos mecanismos de violencia. Esto es, se ejerce, en lo fundamental, en todo el ámbito de la existencia social vinculado al Estado y que por ello se asume como lo explícitamente político. Pero dicho ámbito no podría ser democrático, esto es, implicar ciudadanía como igualdad jurídica y civil de gentes desigualmente ubicadas en las relaciones de poder, si las relaciones sociales en todos los otros ámbitos de la existencia social fueran radicalmente no democráticas o antidemocráticas.

Ainda sobre cidadania, Grosfoguel (2007) aponta que, sob o prisma universal da ideia de nação, todas as particularidades são diluídas:

Éste es el universalismo que gran parte de las elites criollas blancas latinoamericanas, imitando el republicanismo imperial francés, han reproducido en los discursos de “nación”, disolviendo las particularidades africanas e indígenas en el universal abstracto de la “nación”, que privilegia la particularidad de la herencia europea de los blancos criollos sobre los demás. (GROSFOGUEL, 2007, p.72)

Ao suscitar a relação entre modernidade e experiência colonial na América Latina, Quijano chama a atenção para a espacialidade da colonialidade, ao afirmar que ela tem início com a invenção da América Latina. Assim, se contrapõe a autores que consideram que a modernidade teve início nos finais do século XVIII e princípios do século XIX. Maldonado-Torres (2010) explica o pensamento de Quijano:

Se, por um lado, é certo que as aventuras imperiais do século XIX introduziram novas técnicas de subordinação e de controle colonial, reformulando, assim, de uma forma original, os laços entre modernidade e a experiência colonial, por outro lado, a lógica que animou os projetos imperiais não foi assim tão diferente dos padrões que emergiram no contexto do descobrimento das Américas. (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 413)

Entretanto, o que me parece fértil para este trabalho é que Quijano abre uma porta analítica bastante potente acerca do desenvolvimento do capitalismo e do mundo moderno/colonial com a formulação sobre a colonialidade do poder, relacionando este novo padrão de poder à ideia de raça, em articulação com o desenvolvimento do capitalismo mundial. Quijano demonstra que com a colonização da América Latina se consolidou a concepção de superioridade e inferioridade, de “primitivos e civilizados” e de direito de dominação dos “superiores” aos “inferiores”: um processo em que se deu a construção do lugar da subalternidade de uns, no mesmo instante em que se construiu o lugar da supremacia e da hegemonia dos europeus.

Com a América Latina forma-se um universo subjetivo de autoidentificação e identificação do outro, ou seja, formam-se identidades que se consolidam pelas relações de poder e dominação e pelas práxis capitalistas do sistema-mundo. O futuro europeu sem as amarras do mundo feudal era um ideal a ser alcançado e foi possível graças à construção da ideia de dominação a partir de uma racionalidade construída:

Para Europa de ese período, aun no sobrepasada la crisis de la sociedad feudal, la utopia de una sociedad sin ominosas jerarquías, ni arbitrariedad, ni oscurantismo, era la ideología de una larga lucha contra las jerarquias feudales, contra el despotismo de las monarquias absolutas, contra el poder de la Iglesia controladora y obstaculizadora del desarrollo del conocimiento, contra la supremacia del interés privado que crecía con el mercantilismo. En otros términos, parte de la lucha por una sociedad racional, la promesa mayor de la modernidad. En ese primer momento del proceso de producción de la modernidad, América tiene un lugar fundamental. (QUIJANO, 2014 p.708)

Com os povos do Sul, os obscurantismos, arbitrariedades e hierarquias eram aceitas e racionalizadas. Um longo debate filosófico e teórico foi travado para determinar se os povos que habitavam o Sul eram humanos ou não, detentores de alma ou não. Aceitos os argumentos de que tinham alma, a construção dos argumentos e das razões da dominação foram sendo

construídas, a partir da visão de supremacia de uma raça sobre a outra¹². Dussel (2010) descreve os embates filosóficos no século XVI sobre o impacto, na Europa, da invasão da América e afirma que, depois deste momento¹³ e embates, “a modernidade *nunca mais* se perguntará, existencial e filosoficamente, por este direito à dominação da periferia até a atualidade” (p.368). O direito à dominação passa a ser naturalizado, como afirma Dussel (2010, p.368):

Este direito à dominação irá impor-se como a natureza das coisas e estará subjacente a toda a filosofia moderna. Ou seja, a filosofia moderna posterior ao século XVI irá desenvolver-se como pressuposto óbvio e oculto à não necessidade *racional* (porque é impossível e irracional) de fundamentar ética e politicamente a expansão europeia, o que não impede que se imponha essa dominação como o *facto* incontestável de se ter construído um sistema mundial assente na contínua exploração da periferia. No entanto, a *primeira filosofia moderna da modernidade inicial* tinha a consciência intranquila da injustiça cometida e refutou a sua legitimidade.

Até o século XVIII e meados do séc. XIX a Europa se firma com uma concepção de que os europeus representavam o grau superior e evoluído da humanidade, formando uma imagem mitológica; parafraseando Quijano (2010), a Europa preexistia a este padrão de poder e era via única e linear de construção de um modelo de humanidade e de mundo.

Quijano (2014, p.619) segue mostrando que a classificação mundial das pessoas em “raça” foi crucial para consolidação dos processos de nacionalização em todo o mundo capitalista. A partir do debate sobre se os índios tinham ou não alma, outras identidades foram criadas, algumas identidades estas que “denotam superioridade sobre as outras” (Maldonado-Torres 2007, p.132), em relações verticais entre pessoas. Se têm alma, são gente, mas no processo de dominação outro discurso tinha que ser construído. A partir daí “os também com alma”, passam a ser definidos como incivilizados, inferiores, primitivos e incapazes. Um padrão de poder é criado a partir da colonização da América, mais amplo do que a dominação de uma nação sobre a outra. Esse padrão diz respeito às formas de conhecimento e de racionalidade, às relações subjetivas, às relações de trabalho e de mercado e à ideia de raça. Para Maldonado-Torres (2007, p.131)

Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente.

¹² Esta temática será retomada ainda neste capítulo.

¹³ Dussel está se referindo a um debate filosófico em 1550 em que Bartolomé de Las Casas enfrenta Gines de Sepúlveda e pergunta que direito tem a Europa de dominar colonialmente as Índias. (DUSSEL, 2010, p. 367)

Os lugares de poder são distribuídos e determinados “e se explicam pela diferente natureza das gentes” (p.619 – tradução minha). As “identidades nacionais” se formam baseadas em profundo grau de homogeneidade racial, articulada à ideia de igualdade social entre os indivíduos e à construção de uma imagem, ainda que mítica, de sociedade de iguais. A construção da ideia de identidade nacional comum foi essencial para se estabelecer o padrão de dominação e para a formação do Estado Nação. Citando Quijano (2014, p.619):

De todos modos, en los procesos exitosos de formación de naciones-Estado modernos, pudo ser preservada la hegemonía de los intereses del capital, a través de la institución de la ciudadanía, ceñida expresión de la asociación del individualismo y la razón instrumental, debido a que pudo ser posible alojar también en esa misma asociación la idea básica de la igualdad social de los individuos y de ese modo y sobre esa base de realidad, la imagen virtual de una sociedad de iguales, es verdad que sobre todo como meta histórica, como utopía, pero también a veces como real exigencia social.

Assim, o capitalismo criou alguns mitos que se perpetuam: a ideia da existência de uma igualdade social e a naturalização das relações de poder, através da naturalização da ideia de raça. “A naturalização das instituições e das categorias, que ordenam as relações de poder que foram impostas pelos vencedores/dominadores, tem sido, até agora, o seu procedimento específico” (Quijano, 2010, p.125).

A formação de novas identidades históricas, “índios”, “negros”, “mestiços” e “brancos”, para nomear as mais habituais, foram “impostas depois como categorias básicas das relações de dominação e como fundamento de uma cultura de racismo e etnicismo” (Quijano 2014, p. 757 – tradução minha). Quijano (2014) insiste que essas categorias surgiram com a colonização da América, antes disso elas não existiam, e, são hoje, a base da colonialidade do poder global:

El racismo y el etnicismo fueron inicialmente producidos en América y reproducidos después en el resto del mundo colonizado, como fundamentos de la especificidad de las relaciones de poder entre Europa y las poblaciones del resto del mundo. Desde hace 500 años, no han dejado de ser los componentes básicos de las relaciones de poder en todo el mundo. Extinguido el colonialismo como sistema político formal, el poder social está aún constituido sobre la base de criterios originados en la relación colonial. En otros términos, la colonialidad no ha dejado de ser el carácter central del poder social actual. Todas las otras determinaciones y criterios de clasificación social de la población del mundo, y su ubicación en las relaciones de poder, desde entonces actúan en interrelación con el racismo y el etnicismo, especialmente, aunque no sólo, entre europeos y no-europeos. (QUIJANO, 2014, p. 758)

Trata-se de uma matriz de ideias, valores e atitudes que conhecemos como racismo, cujas ideias de “branco” e “europeus” em superioridade aos “índios” “negros” e “mestiços” foram naturalizadas.

Grosfoguel (2011) defende a ideia de que existem muitos marcadores de racismo: cor, religião, etnicidade, língua, entre outros, e que sua definição está na hierarquia e superioridade de uns e outros:

El racismo es una jerarquía de superioridad/inferioridad sobre la línea de lo humano. Esta jerarquía puede ser construida/marcada de diversas formas. Las élites occidentalizadas del tercer mundo (africanas, asiáticas o latinoamericanas) reproducen prácticas racistas contra grupos etno/raciales inferiorizados donde dependiendo de la historia local/colonial la inferiorización puede ser definida o marcada a través de líneas religiosa, étnicas, culturales o de color. (GROSFOGUEL, 2011, p.98)

Os termos capitalismo, colonialismo, modernidade, Estado-nação, poder, raça e cidadania estão imbricados. O pensamento de Quijano nos ajuda a compreender como as relações de poder colonial seguem presentes mesmo com o fim das colônias. Nos ajuda a compreender também que a ideia de raça foi o princípio organizador do capitalismo mundial e, como racismo e capitalismo são relações complexas e intrincadas.

Escobar (1995, p.99 apud LANDER, 2005, p.18) afirma que “devemos interrogar-nos sobre os processos simbólicos e sociais que fazem com que estes domínios apareçam como auto-evidentes e naturais”. Os domínios a que ele se refere são a naturalização da construção da economia, da política, da religião etc. Trago para o debate a naturalização das relações sociais e simbólicas da escola na modernidade. A escola surge colada à ideia de como ajudar os humanos a serem humanos ou cidadãos a serem cidadãos da República, mas, com ela, chegam também a naturalização da superioridade/inferioridade. Para compreender a escola e seus conflitos na atualidade é preciso examinar os elementos que se combinam e nos ajudam a compreender como o período de expansão da escolarização carrega traços coloniais, da “conquista” da América e da racialização da humanidade.

2.3 Colonialidade e Educação Escolar

Parece óbvio que a primeira medida que garante o direito à educação é lograr a todos e todas uma vaga na escola e permitir que esse percurso se complete. Uma vez dentro dela, quando não existe mais a barreira do acesso, as trajetórias e os percursos escolares se diferenciam, não só porque os sujeitos são diferentes, mas também porque as aprendizagens não são desvinculadas das relações sociais de poder/dominação. As desigualdades têm raízes que vêm de longe e estão impregnadas na ossatura da educação escolar, nos paradigmas em que a escola foi construída. A pedagogia escolar moderna foi construída a partir da visão de

inferioridade dos educandos e dos povos a educar (colonizar), como apontado por Quijano (2014):

De otra parte, la idea de que las diferencias culturales están asociadas a tales desigualdades biológicas y que no son, por lo tanto, producto de la historia de las relaciones entre las gentes y de éstas con el resto del universo. Estas ideas han configurado profunda y duraderamente todo um complejo cultural, una matriz de ideas, de imágenes, de valores, de actitudes, de prácticas sociales, que no cesa de estar implicado en las relaciones entre las gentes, inclusive cuando las relaciones políticas coloniales ya han sido canceladas. Ese complejo es lo que conocemos como “racismo”.

Como los vencedores fueron adquiriendo durante la Colonia la identidad de “europeos” y “blancos”, las otras identidades fueron asociadas también ante todo al color de la piel, “negros”, “indios” y “mestizos”. Pero en esas nuevas identidades quedó fijada, igualmente, la idea de su desigualdad, concretamente inferioridad cultural, si se quiere “étnica”. (QUIJANO, 2014, p. 759)

A primeira atitude “colonizadora” que destaco como persistente nas práticas escolares é o não reconhecimento do Outro como sujeito. A matriz de ideias, imagens, atitudes, valores e práticas sociais em que se fundou a sociedade capitalista também conforma e legitima o pensamento pedagógico conservador e as ideias de desigualdade e inferioridade cultural e étnica das populações pobres e negras que chegam na escola.

Assim como as identidades nacionais se desenvolveram a partir de um conjunto de imagens, valores, práticas sociais e relações pessoais baseadas na superioridade/inferioridade racial, a escolas também se desenvolveram sobre a ideia mítica de uma infância e uma adolescência homogêneas, - nomeadas/inventadas como alunos, como abordados por Sacristán (2005) - que deveriam responder aos padrões, normas, atitudes e conhecimentos, a partir de um padrão estabelecido. Era uma história de homogeneização/inferiorização que buscava difundir as luzes aos mais inferiores. Era um investimento na crença de uma instrução civilizatória que permitiria aos bárbaros e incultos se socializarem, possibilitando submissão às leis, à ordem. Este texto construído no passado tem uma marca persistente no presente da escola brasileira: “sua resistência em reconhecer e incorporar a diversidade de experiências e práticas educativas vindas de seres/coletivos considerados inferiores” (ARROYO, 2012a, p. 32). Ainda que com movimentos de idas e vindas, com recuos e retrocessos, a escola continua “apegada” à visão inferiorizante dos sujeitos, sobretudo da infância pobre, negra, camponesa que chega aos bancos escolares. Como lembra Arroyo (2012a):

Daí a persistente postura de não reconhecimento. Porque esse reconhecimento representaria quebrar o pressuposto de validade em que se sustenta a teoria pedagógica desde suas origens: levar os ignorantes para o conhecimento, os incultos e primitivos para a cultura e a racionalidade, os pré-políticos para a consciência crítica, política. Na história das ideias pedagógicas seria até pensável reconhecer pedagogias alternativas, mas não produzidas pelos povos pensados incultos, irracionais, sub-humanos ou subcidadãos, atolados na falsa consciência. (ARROYO, 2012a, p. 32)

O sistema escolar fundado nesse imaginário inferiorizante muitas vezes reconhece e propaga os ideais de igualdade e cria políticas e programas para os “pobres”, “defasados”, “inferiores”, sem mexer na sua lógica homogênea, reprodutora de desigualdades. A sociedade e a escola são extremamente desiguais e tratam as diferenças como desigualdades.

A segunda ideia que destaco sobre a educação colonizadora é a colonialidade do saber. Boaventura de Sousa Santos traz um importante debate para o decolonialismo, com sua teoria crítica formulada a partir da Europa, em diálogo com o Sul Global¹⁴. Para Santos (2010), analisado por Grosfoguel (2011), o conhecimento científico é fruto do pensamento abissal da modernidade e seu sistema de mundo capitalista/imperialista/patriarcal/racial:

(...) existe una línea abismal entre los habitantes por encima de esta línea y los habitantes por debajo de ésta. Si traducimos esta línea como la línea de lo humano y llamamos zona del ser a los que habitan encima de la línea abismal y zona del no-ser a los que habitan por debajo de esta línea, podemos enriquecer nuestro entendimiento de la modernidad y su sistema-mundo capitalista/imperial/patriarcal/racial colonial que habitamos (GROSFOGUEL, 2011, p.100).

No pensamento abissal a realidade social é dividida em dois mundos, de tal maneira que o “do outro lado da linha” a presença é produzida como inexistente, ausente. “Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras” (SANTOS, 2007, p.71). Nestes termos, o invisível, aquele que é produzido como inexistente, é o excluído porque o próprio conceito de inclusão o considera como o “outro”. Para o autor, não existe a possibilidade da co-presença na zona do ser e do não ser. Para Santos (2007):

Essa distinção visível fundamenta todos os conflitos modernos, tanto em termos de fatos substantivos como de procedimentos. Mas a essa distinção subjaz uma outra, invisível, na qual a anterior se funda: a distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais. De fato, a dicotomia “regulação/emancipação” se aplica apenas a sociedades metropolitanas. Seria impensável aplicá-la aos territórios coloniais, aos quais se aplica a dicotomia “apropriação/violência”, por sua vez inconcebível de aplicar a este lado da linha. (SANTOS, 2007, p. 72)

No pensamento abissal “o outro lado da linha é um universo para além da legalidade e ilegalidade, para além da verdade e da falsidade” (SANTOS, 2010, p.38). Juntas, legalidade e igualdade, formam a cartografia da ausência de humanidade, a sub-humanidade moderna. Para que uma parte da humanidade se configure em universal, a outra parte da humanidade é negada. Para Santos (2010) essa realidade, apesar do fim da colonização, ainda permanece no pensamento e nas práticas modernas ocidentais, nas discriminações sexuais e raciais, nos

¹⁴ Sobre a obra de Boaventura, Ramon Grosfoguel argumenta sobre as possibilidades de um autor do Norte Global dialogar com as teorias do Sul Global. GROSFOGUEL, Ramon. Descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos.

guetos, nas favelas, no trabalho infantil, na exploração sexual, entre tantas outras realidades brutais.

Santos (2010) considera o conhecimento e direito modernos “as manifestações mais bem concebidas do pensamento abissal” (SANTOS, 2010, p. 33). No campo do conhecimento, o autor ressalta que no pensamento abissal a ciência moderna considera como exclusividade o que é verdadeiro ou falso, válido ou inválido. Neste monopólio se concentra a disputa entre o que é verdade científica e não-científica. As epistemologias silenciadas, consideradas sem validade universal científica, referidas pelo autor como as epistemologias invisíveis, são os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha. “Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso” (SANTOS, 2010, p.33,34).

A educação escolar é herdeira desse monopólio epistemológico das chamadas formas científicas de conhecimento. Essa herança é traduzida nos currículos, nos materiais didáticos e também nas relações com o espaço e o tempo. As pedagogias escolares são fundadas em formas rígidas e fechadas de conhecimentos escolares considerado válidos, mas também rígidas e fechadas na sua forma, nas formas de pensar os conhecimentos e de pensar o outro. Para Arroyo (2012a), “as crianças e jovens populares até os adultos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) são obrigados a ocultar suas experiências sociais e as indagações e leituras que levam do trabalho e dessas experiências tão radicais” (ARROYO, 2012a, p.33).

A escola guarda a herança do seu nascimento: transmitir uma cultura preexistente como legado do passado e construir uma nova cultura das elites que surgem com a modernidade. A consolidação da supremacia desta nova cultura de elite implica na consolidação de uma cultura universal, eurocentrada. Considerar uma cultura universal a ser transmitida pela escola implica desconsiderar outras narrativas, formas de saber e conhecer. Dessa maneira, o pensamento abissal também se traduz em processos e saberes escolares e pedagógicos de construção de invisíveis.

A terceira ideia que destaco acerca da educação colonizadora é a construção das desigualdades escolares e a ideia do mérito escolar. O paradigma universal é traduzido, no campo da educação escolar, na ideia de que todos têm direito à educação pública e de qualidade, entretanto, a escola e o Estado nem sempre reconhecem “os diferentes” como sujeitos de direitos.

Pese a la pervivencia de mecanismos de selectividad social en los niveles subsiguientes, la ampliación constante del acceso a los mismos fue vivida como probabilidad de ascenso social e igualación. Fue un universalismo selectivo: una política de servicio universal, formalmente capaz de abarcar a toda la ciudadanía, pero

sesgada socialmente ya que requería para su aprovechamiento efectivo el dominio de los códigos culturales propios de los sectores dominantes. (GLUZ, 2013, p.14)

O direito à educação passa a ser uma figura simbólica em que todos devem estar dentro, mas nem todos são “todos”. Uns são negados porque suas formas de ser e de estar não condizem com o que se espera deles, não representam a forma correta de “aproveitar esta oportunidade” de ascender à norma culta. Isso significa que são imputados aos próprios sujeitos as suas amarguras e desgostos escolares, seus insucessos e suas formas de se inserir no espaço. Alguns não estão aptos, como nos diz Arroyo (2012a):

Reprimem-se e demonizam os próprios coletivos feitos tão desiguais e que lutam por direito à terra, teto, moradia, reforma agrária, urbana, por ações afirmativas, por memória, cultura, identidades porque diferentes.

Reações semelhantes encontramos nas escolas: políticas educacionais, de um lado, e nas campanhas como todos pela educação, toda criança na escola, democratização da educação infantil de 4-5 anos e universalização (quase) do ensino fundamental de 9 anos. De outro lado as reprovações, retenções, defasagens idade-série, a separação das turmas de alunos exitosos, de um lado, e repetentes, defasados, desacelerados, indisciplinados, de outro. As classificações de alunos, de escolas privada vs escola pública, de qualidade vs sem qualidade estão mais fortes com a chegada dos(as) filhos(as) dos trabalhadores empobrecidos, das periferias e dos campos. As formas de pensar essas infâncias e adolescências e de pensar os diferentes se tornaram mais duras, mais negativas na medida em que se fazem mais presentes e afirmativos, lutando por direitos. (ARROYO, 2012a, p.122).

Assim, a promessa de uma educação igualitária tem como sustentação o direito ao conhecimento calcado na relação poder/saber, que lida com os cidadãos como se fossem não-cidadãos, calcado nos percursos escolares e processos de formação individuais e no sucesso/fracasso escolar.

As pesquisas sobre o fracasso escolar / distorção idade-série / baixo desempenho mostram com gráficos, números e tabelas, os dados que indicariam o quanto o sistema público de ensino precisa melhorar. O que os números não mostram são rostos, histórias, vivências, experiências. Mesmo com todo avanço pela democratização do acesso e permanência na escola, o fracasso se concentra na infância e adolescência pobre, negra, invisível. O fracasso tem classe, cor, sexo, território. Ele faz parte de um imaginário social construído sobre a infância a partir das relações de poder, como lembram Abramowicz e Rodrigues (2014):

São imagens que variam entre a criança pobre e carente (o lugar da falta), ou a infância em perigo, e os pequenos marginais (o lugar do excesso), ou a infância perigosa. De “bons e pobres selvagens” a “maus e selvagens”. A infância em perigo precisaria de cuidado e proteção e a infância perigosa, de limite e contenção. São imagens que elucidam o modo como, no imaginário social, a ideia de infância, associada aos sentimentos de ingenuidade, inocência, impertinência, foi sendo capilarmente construída na sociedade ocidental. (ABRAMOWICZ E RODRIGUES, 2014, p.467):

Essas presenças nas escolas geram tensões e disputas, reações de resistência em ver as diferenças e tratá-las de formas inferiorizantes. As classificações, separações, reprovações,

avaliações de desempenho são consideradas necessárias para conferir credibilidade ao sistema de ensino. Os pensamentos pedagógicos que se baseiam nesses princípios tornam invisível o sujeito e dão visibilidade ao lugar da falta e/ou do excesso, ou seja, o lugar da infância carente e da infância perigosa. Afinal, quem descredibiliza a escola com baixos desempenhos? As infâncias e adolescências “carentes” e “perigosas”. Dessa maneira, esses pensamentos pedagógicos que repõem a visão inferiorizante dos sujeitos, que vêm desde a origem de nossa formação histórica, são pensamentos antipedagógicos, pensamentos coloniais.

Há uma tensão permanente nas políticas educativas quando se propõem projetos e práticas pedagógicas que dão visibilidade aos segregados, quando os invisíveis se pronunciam. Em Arroyo (2013a):

É significativo que, às tentativas de incorporar outros significados críticos, anti-hegemônicos, nos currículos, não se responde com reafirmação de conteúdos hegemônicos, mas com controles segregadores de sistemas de mérito, de avaliação, classificação, reprovação, inferiorização. Repondo as velhas rupturas sociais, raciais, regionais, de campo. De classes. Por aí se destroem mais uma vez as tentativas de colocar o sistema escolar no jogo do consenso-dissenso, ideológico, cooperativo. (ARROYO, 2013a, p. 676)

A outra face do fracasso escolar é que ele é vivido como uma experiência pessoal. Os sujeitos e suas famílias são responsabilizados pelos seus insucessos. A escola foi construída por um discurso ético de indivíduos, que deveriam seguir um padrão coletivo que só poderia ter sucesso com esforço e dedicação pessoal. Nesse sentido, o ideal de escola carrega em si um ideal de individualismo centrado no desempenho e na racionalidade e concretizado através da meritocracia. O “baixo” desempenho e as práticas “irracionais” são considerados como falta de competência, talento e esforço. Nesses casos, os indivíduos são vistos como fracassados, incapazes, pouco esforçados. “Cada vez mais, o que costumava incumbir de modo coletivo às instituições, recai, hoje em dia, sobre o próprio indivíduo, que deve, então, assumir seu destino na forma de trajetória pessoal” (MARTUCELLI e BARRÈRE, 2001, p. 265).

Uma experiência pessoal vivida muito mais entre alunos negros que brancos, mais entre pobres do que ricos, entre as populações do norte do país mais pobre do que as do sul do país menos pobre. O que se percebe é que a população negra é mais reprovada e abandona mais a escola. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2011) apontam:

A porcentagem de alunos negros com mais de dois anos de atraso escolar chega a 14% no Brasil. Entre alunos brancos, a taxa cai pela metade: 7%. Além disso, apenas metade dos estudantes negros, ao atingir o 6º ano do Ensino Fundamental, tem a idade correta para o ano em que estuda. Os números estão na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2011. (<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/26095/fracasso-escolar-e-mais-recorrente-entre-alunos-negros/?pag=21>)

O que está por trás do discurso da meritocracia e da igualdade de oportunidades é a defesa da ideia de inferioridade racial, do individualismo e dos consequentes valores a ele vinculados: competição, classificação, inferioridade, discriminações. Segundo FREITAS (2012):

Ela (igualdade) está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS, 2012, p.383).

O ideal de mérito tem um profundo enraizamento da cultura escolar a acaba operando como confirmação da condição dos fracassados e fixando uma imagem de que o fracasso é fruto do pouco esforço e da pouca capacidade de obtenção de êxito.

Há uma forte crença no papel da escolarização como forma de tirar a população mais pobre da ignorância, da falta de perspectiva de vida e da irracionalidade para ascender aos saberes ilustrados, críticos, conscientes e à norma culta. Mais do que isso, se cultiva a ideia mística de que o acesso à cultura e ao saber escolarizado dá acesso ao poder. Essa crença, entretanto, desconsidera que a democracia educacional só irá existir se estiver vinculada a uma democracia social e ao combate de toda forma de desigualdade.

2.4 Resistências e Rupturas: no caminho de uma Pedagogia Decolonial

Se existe uma forte crença no projeto de escolarização salvacionista para as populações mais “vulneráveis”, há também outras visões trazidas, em especial, pelos movimentos sociais, que, ao se reconhecerem como sujeitos sociais e cidadãos, recusam seu lugar de subalternizados, reforçam sua presença no espaço público e criam estratégias de resistência e de afirmação na luta por direitos, questionando esse modelo de cidadania universal propagado na modernidade.

Em suas lutas, esses atores coletivos começam a perceber que a cidadania liberal é construída a partir do pilar do direito e do indivíduo: “este é um universalismo não-universal na medida em que nega todo direito diferente do liberal, cuja sustentação está na propriedade privada individual” (Clavero, 1994; 1997, in LANDER, 2005, p.10). O direito coletivo deixa de existir, e o direito individual e a propriedade privada passam a ser a base para a formulação de leis e normas de conduta. Em Clavero (1994), citado por LANDER (2005, p.10):

A negação do direito do colonizado começa pela afirmação do direito do colonizador; é a negação de um direito coletivo por um direito individual; Locke no segundo *Treatise of Government*, elabora mais concretamente esse direito como direito de propriedade, como propriedade privada, por uma razão muito precisa. A propriedade, para ele, é fundamentalmente um direito de um indivíduo sobre si mesmo. É um princípio de disposição pessoal, de liberdade radical. E o direito de propriedade também pode sê-lo sobre essas coisas desde que resulte da própria disposição do indivíduo não apenas sobre si mesmo, mas sobre a natureza, ocupando-a e nela trabalhando. É o direito subjetivo, individual, que constitui, que deve assim constituir o direito objetivo, social. A ordem da sociedade terá de responder à faculdade do indivíduo. Não há direito legítimo fora desta composição (Clavero, 1994: 21-22).

Esses processos de consolidação das relações capitalistas de produção, entretanto, não se deram sem conflitos, sem resistência. As novas formas econômicas de produção exigiam uma transformação dos corpos, de seus modos de vida, com a ruptura das formas de viver e sustento, para as novas formas impostas pelo projeto liberal através de exploração, expropriação da terra e maneiras violentas de ruptura com as formas de vida das pessoas do campo. Mas essa situação de opressão não passa despercebida por aqueles que sentem na pele a opressão. Como afirma MARTINS (1986, p.11):

A cerca só num sentido cerca a terra do índio e do pobre. Cerca, também, os direitos do proprietário, do fazendeiro, do capitalista. Cerca-os todos. Define o do pobre e o do rico. Mas, se o do pobre está dentro do que cercou o rico, então, ao fechar, a cerca abre. Pois, a cerca fala, também, sobre os direitos daquele que foi cercado, os direitos do índio, do posseiro, do pequeno agricultor. É nesse sentido que a cerca não fecha, abre: abre a consciência para o direito lesado, abre a luta pelos direitos, abre a luta contra o direito edificado sobre a injustiça. E mostra não só a injustiça do cercamento, da usurpação, da má e errada distribuição da riqueza construída sobre a fome do pobre; mas também a injustiça da justiça, das instituições do Estado, das leis. A foice que roça, que limpa, que faz a juquirá, também tem aberto a cerca. A cerca cria o sentido político do corte do arame farpado e do direito implícito que ele carrega.

A presença desses sujeitos coletivos no espaço público, reivindicando seus direitos e, mais ainda, reivindicando o direito a ter direitos, acaba por criar conflitos, que se materializam como disputa política.

Paoli e Telles (2000) chamam a atenção sobre como os movimentos sociais vão se redefinindo e identificando novas demandas nas lutas pelos direitos. Os movimentos sociais combatem as imagens ambíguas da sociedade que veem os setores populares como a imagem da desordem e da subalternização e mostram que as conquistas se dão sob a gramática social baseada em um contrato em que a presença de uns exclui do jogo as maiorias. Eles dão um novo significado à luta política, ao reconhecerem que a pobreza, além da falta de recursos financeiros e materiais, significa uma violência simbólica “que descredencia o outro como sujeito” (TELLES, 2013, p.62), como portador de direitos.

Os movimentos sociais possibilitam, assim, como afirma Dagnino (2000, p.83), uma “ruptura com as estratégias predominantes de organização política dos setores populares,

caracterizadas por relações de favor, pelo clientelismo e pela tutela e subordinação”. O reconhecimento da existência de uma hierarquização e de um autoritarismo social presentes na sociedade brasileira significou o entendimento de que não bastava apenas lutar por moradia, saúde, educação, ou seja, pelos direitos sociais. Os movimentos sociais passaram a revelar a violência dos códigos sociais dominantes e a denunciar as hierarquias simbólicas, pois, como afirma Dagnino (2000), estes coletivos perceberam que:

(...) ser pobre significa não apenas privação econômica e material, mas também ser submetido a regras culturais que implicam uma completa falta de reconhecimento das pessoas pobres como sujeito, como portadores de direitos (...) Essa privação cultural imposta pela ausência absoluta de direitos, que em última instância se expressa como uma supressão da dignidade humana, torna-se então constitutiva da privação material e da exclusão política. (DAGNINO, 2000, p.82)

Essa percepção foi basilar para que os movimentos de mulheres, indígenas, negros, homossexuais elaborassem uma identidade e incorporassem lutas específicas, que incluíam não só o direito à igualdade, mas também o direito à diferença. A ideia de pertencimento a um grupo e a construção de identidades próprias fazem surgir demandas específicas desses movimentos, caracterizados por uma pluralidade de ideias e de entrelaçamento de um campo ético político comum. A autora ressalta:

A noção de um campo ético-político dos movimentos sociais foi desenvolvida para dar conta da produção e circulação de “um campo comum de referências e diferenças para a ação coletiva e contestação política” (Baierles, 1992:19). Em análises recentes da ação coletiva dos movimentos sociais, essa noção foi relacionada ao surgimento de “teias” ou redes de movimentos sociais de vários tipos com setores e organizações, como partidos políticos e organizações de esquerda, a Igreja Católica, a universidade, ONGs, sindicatos, etc. (Alvarez, 1993; Alvarez, Dagnino, 1995; Doimo, 1995; Teixeira, 1995; Scherer-Warren, 1993). Por meio do intercâmbio de discursos e práticas, “um processo ativo de elaboração que reflete as dinâmicas de múltiplas práticas emergentes concretas de luta e seus conflitos internos” acontece no interior dessas teias, configurando um campo ético-político distintivo. (DAGNINO, 2000, p.80).

Esses movimentos passaram a ser estratégicos na disputa e na construção de diferentes visões de cidadania e democracia (BAIERLE *apud* DAGNINO, 2000). Constituiu-se um campo em que novas identidades são criadas, onde antes só existiam homens e mulheres em situação de privação, funciona como condutor de novas formas de organização social e “oferece ao mesmo tempo uma via de entrada para problematizar o sentido da distribuição de direitos que vigora na sociedade brasileira” (TELLES, 2013, p.58).

Ao se fazerem reconhecer como sujeitos que anunciam e denunciam justiça e injustiças, reivindicam direitos e dão radicalidade à vida social, os atores coletivos pronunciam aspirações éticas e políticas. Paoli e Telles (2000) destacam que:

Ao se fazerem reconhecer como sujeitos capazes de interlocução pública, a presença desses atores coletivos na cena política teve o efeito de desestabilizar ou mesmo subverter hierarquias simbólicas que os fixavam em lugares subalternizados

por entre uma trama densa de discriminações e exclusões, ao impor critérios igualitários de reconhecimentos e princípios democráticos de legitimidade. Trazendo para o debate questões temas antes silenciados ou considerados como não pertinentes para a deliberação política, essas arenas públicas tiveram (e têm) o sentido de um alargamento do campo político por via de uma noção ampliada e redefinida de direitos e cidadania, não restrita ao ordenamento institucional do Estado, mas como referências por onde se elabora a exigência ética de reciprocidade e equidade nas relações sociais, aí incluindo as dimensões mais prosaicas e cotidianas da vida social por onde discriminações e exclusões se processam. (PAOLI E TELLES, 2000, p. 106-107).

Não cabe aqui um debate mais focalizado sobre os “novos movimentos sociais”, e os paradoxos que carregam. Entretanto é necessário afirmar que os movimentos sociais trazem para a cena pública o reconhecimento de que direito, cidadania, emancipação e subjetividade estão intrincados e são campos de conflitos e disputas no mundo contemporâneo. O fazem ao denunciar não só as formas de opressão econômica e de regulação do estado capitalista, mas também denunciando as formas de opressão como o racismo, o machismo e a naturalização das relações de poder.

Os sem lugar, os imigrantes, os sem-terra, os sem-teto, os jogados nos espaços mais precarizados das periferias urbanas se afirmam lutando por lugares de direito. Nessas lutas se aprenderam sujeitos de direitos a lugares” (ARROYO, 2012a, p. 213).

O lugar ao qual Arroyo se refere é toda uma gama de espaços em que se dá a presença dos movimentos sociais, ou seja, na luta pela terra, pela escola, por universidades, pela justiça, nos lugares de poder, na luta por moradia, na luta por estar nos lugares formuladores de políticas. É a compreensão de que os espaços em que foram segregados são espaços de direitos que faz com que a atenção dos movimentos sociais se volte para sua ocupação, sua presença e afirmação como sujeito de direitos. Nessa empreitada, lidam com conflitos e tensões e produzem conhecimentos. “Às políticas e teorias pedagógicas cabe pesquisar e incorporar essa nova dimensão política trazida pelos movimentos sociais e pela infância e juventude populares ao lutarem por escola” (ARROYO, 2012a, p.245)

Nesses lugares ocupados, os movimentos sociais denunciam a naturalização das desigualdades que oculta as hierarquias que os fixam no lugar de subalternizados, como sujeitos sem território. Nessas lutas e experiências, criam-se pedagogias de resistência, de luta, de insurgência, de ação. São práticas muito diversas, que abrem caminhos para outras formas de pensar que desafiam a racionalidade e as hierarquias.

Walsh (2013) ressalta que as lutas sociais também são cenários pedagógicos, pedagogias de aprendizagem exercidas pelos sujeitos. Não se trata apenas de pedagogias de relação ensino-aprendizagem e de relação escolar. A autora parte do pressuposto de que as lutas coletivas suscitam reflexões e práticas construídas na resistência:

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derribar la situación actual y hacer posible otra cosa. Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización. (WALSH, 2013, p.29)

Do ponto de vista dos processos de escolarização, os movimentos sociais trazem para o campo pedagógico as lutas e as pressões históricas pelo direito à educação reorientando para lutas afirmativas de direitos coletivos. “De destinatários de políticas distributivas se afirmam sujeitos de pressão por políticas afirmativas” (ARROYO, 2012a, p. 67). As lutas sociais anunciam a desconformidade com a visão de direito de um cidadão abstrato, aluno sem rosto e sem identidade.

Os temas trazidos pelos movimentos sociais são os que causam mais polêmica, maiores tensões e maiores resistências das elites capitalistas, porque vem “desde os de baixo”, denunciam opressões e trazem afirmações de direitos: direito à memória e a história dos povos indígenas, direito à memória afro-brasileira, às cotas, ao debate de gênero nas escolas, entre tantos outros. Ao fazerem isto, interpelam as elites, as autoridades, dão novos significados aos processos escolares.

Para os povos indígenas, os quilombolas e o movimento dos sem-terra, a afirmação de sua produção cultural, suas formas de pensar e ocupar o território, as formas de produção de vida, de conhecimentos, são formas de dar visibilidade aos conhecimentos tornados invisíveis nas relações de poder / saber colonial. Como destaca Boaventura Santos (2010), “para ser bem-sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal” (SANTOS, 2010, p. 40). Esses movimentos, entre outros, trazem “horizonte paralelo de conhecimento, de uma racionalidade não eurocêntrica, que pode também ser parte do próprio horizonte de futuro. Em qualquer caso, há uma tarefa levantada” (QUIJANO, 2014, p.846 – tradução minha). Por isso estes povos lutam por uma outra escola, com outras formas de pensar, outras temporalidades, outras relações.

Como destaca Santos (2010), a complexidade desse movimento é difícil de desvendar na medida em que se desenrola diante de nós, demandando a capacidade de abstração um

enorme esforço de descentração. Esse esforço não pode se dar no âmbito individual. É um esforço coletivo.

São os coletivos que desconstróem a história de uma pedagogia centrada no individualismo e denunciam as relações de poder. São atos de anunciar e denunciar, como nos dizia Paulo Freire, de denunciar a visão inferiorizante dos sujeitos e anunciar pedagogias emancipatórias, práticas de resistência e de incorporação da diversidade de experiências, saberes, vivências. Para Walsh (2013):

Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial. (WALSH, 2013, p.31).

Podemos encontrar nos movimentos de cultura popular do início da década de 1960 um exemplo dessa insurgência e rebeldia: quando era consenso da sociedade que os adultos analfabetos eram atrasados e prejudicavam o desenvolvimento do país, Paulo Freire e seus outros participantes do movimento demonstraram que os adultos, apesar de não serem leitores de palavras, eram leitores de mundo.

No Brasil, como em vários países da América Latina, as antigas elites —formadas por oligarcas com influências liberais— acostumaram-se a ver na educação “a alavanca do progresso”. Assim, tomaram o tema do analfabetismo e despejaram rios de retórica. Diziam que o País jamais poderia encontrar seu caminho e a democracia jamais poderia ser uma realidade enquanto tivermos uma tão alta proporção de analfabetos. A “ignorância” e o “atraso” eram duas faces da mesma moeda. Palavras, muitas palavras — e por certo alguma verdade — mas nenhuma ação. Depois da crise do regime oligárquico em 1930, seus herdeiros, políticos de classe média muitas vezes, seguiram com a mesma temática e com a mesma inação. Depois de 1945, os grupos de direita voltaram ao assunto, mas agora para justificar a tradicional exclusão dos analfabetos do processo eleitoral e para atacar os populistas afoitos que algumas vezes pressionavam para atenuar o rigor das seções de registro eleitoral e ampliar a massa de votantes. (Weffort *apud* FREIRE, 1967, p.12,13).

Freire nos revela que esses adultos que fracassavam na escola eram sujeitos detentores de saberes, de conhecimentos, de cultura, por isso, sujeitos socioculturais. Nesse sentido, qualquer proposta pedagógica precisa considerar os sujeitos na sua totalidade, seus saberes, sua corporeidade, suas práxis e suas relações com o mundo. Se não o faz, o resultado desse processo é o fracasso e a exclusão desses sujeitos.

Mostrando que outra pedagogia era possível, o movimento organizou os ciclos de cultura popular, que eram ciclos de memórias, de saberes, de trocas, vivências, ciclos de vida. A educação popular era, naquele momento, educação de vida, de práxis e não uma educação bancária, como alertava Freire, em que uns transmitem o conhecimento e outros recebem.

Ainda hoje as denúncias de Freire são atuais e recolocadas constantemente pelos movimentos sociais. Recolocadas porque Freire traz para o debate a pedagogia política, assumindo que o ato de educar é sempre um ato político, não existindo prática política sem prática pedagógica, nem prática pedagógica sem prática política. Despolitizar a educação significa reduzi-la ao treino das destrezas e à ideologia de políticas neoliberais.

Para Paulo Freire, sem cultura também não há educação. Por isso, nos círculos de cultura não havia a cartilha pronta, mas sim, disparadores do debate, do diálogo, da experiência. Como refere Gomercindo Ghiggi (2010, p.113), “o ponto de partida é, sempre, o quadro antropológico-cultural que gruda na vida (no corpo e na alma) de quem participa de um determinado projeto de formação”. Nos processos de alfabetização do círculo de cultura partia-se da problematização do universo dos educandos como forma de imersão na realidade, contrapondo-se a uma alfabetização puramente mecânica. Construía-se assim uma alfabetização vinculada à democratização da cultura, “alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores” (FREIRE, 1967).

A opção pelos círculos de cultura, e não pela estrutura da “escola”, era uma opção por uma relação dialogal – considerada sempre uma relação horizontal – e não passiva, baseada na memorização e na relação passiva com o conhecimento, como se faz na estrutura escolar. Segundo Freire (1967):

A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua.

Cada vez mais nos convencemos, aliás, de se encontrarem na nossa inexperiência democrática, as raízes deste nosso gosto da palavra oca. Do verbo. Da ênfase nos discursos. Do torneio da frase. É que toda esta manifestação oratória, quase sempre também sem profundidade, revela, antes de tudo, uma atitude mental. Revela ausência de permeabilidade característica da consciência crítica. E é precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática. (FREIRE, 1967, p. 95)

A educação freireana traz para o debate uma pedagogia problematizadora do mundo, em sua dimensão prática, política e social, na medida em que percebe que a educação é um ato de libertação. Não no sentido liberal da palavra liberdade, mas a que coloca o ser humano como central na busca de se libertar da opressão. Desta maneira:

Uma pedagogia que estrutura seu círculo de cultura como lugar de uma prática livre e crítica não pode ser vista como uma idealização a mais da liberdade. As dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos. E assim a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se. (Wefort in FREIRE, 1967, p.12,13).

A atualidade de Paulo Freire e o diálogo com o pensamento decolonial aparece como ênfase no livro *Pedagogia da Indignação*. Nele, Freire (2000) ressalta:

Uma das certezas de que me acho certo, hoje, é que, se realmente queremos superar os desequilíbrios entre Norte e Sul, entre poder e fragilidade, entre economias fortes e economias fracas, não podemos nos prescindir da ética, mas obviamente, não da ética de mercado.

Para a busca de uma tal ampla e profunda superação necessitamos de outros valores que não gestem nas estruturas forjadas do lucro sem freio, da visão individualista do mundo, do salve-se quem puder. A questão que se coloca, numa perspectiva que não seja de um lado, idealista, de outro, mecanicista, é como viver e experimentar, por exemplo, a solidariedade sem a qual não há a superação do lucro sem controle, na dependência apenas do medo de perde-lo.

Recuso, como pura ideologia, a afirmação, tantas vezes neste texto criticada, de que a miséria é uma fatalidade do fim do século. A miséria, na opulência é a expressão da malvadez, de uma economia construída de acordo com a lógica do mercado, do vale-tudo, do salve-se quem puder, do cada um por si. (FREIRE, 2000, p.60)

O que Freire aponta é que outros valores e outras pedagogias fazem parte da nossa história. Valores contrários à lógica de mercado que desmantela o sistema público de educação e estabelece relações de poder tão “desiguais que concedem a parte mais forte o poder de veto sobre a vida e o modo de vida da parte mais fraca” (SANTOS, 2007, p. 16). Diante da negação de sua humanidade e de imposição das lógicas desumanas do mercado, aos povos resta a luta pela afirmação de sua humanidade, em oposição ao vale-tudo pelo lucro, como aponta Paulo Freire.

Essa tem sido a persistência dos movimentos sociais, a resistência às pedagogias colonizadoras construindo outras pedagogias. Pedagogias libertadoras, como tratou Paulo Freire, como prática de liberdade, constituídas a partir de conhecimentos produzidos em contextos e práxis de segregação, desigualdade, desumanidade.

O pensamento colonizador se alimenta de uma política educativa instrumental, civilizatória pela legitimação de uma educação das crianças e adolescentes capaz de tirá-las da ignorância, da incultura e ascender socialmente. Não é esta a visão de Freire. Para ele, os povos não são pensados à margem da cultura, são sujeitos sociais, étnicos, culturais.

A educação que pretende um posicionamento político, considera a diversidade epistemológica, não como reconhecimento e tolerância à diversidade, mas como um processo intercultural de “construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico - de saberes e conhecimentos -, em que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas” ¹⁵ (WALSH, 2009, p. 3). Com essa perspectiva, não partimos do

¹⁵ Este artigo é uma ampliação da exposição apresentada no *Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”*, organizado pelo *Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello*, La Paz, 9-11 de marzo de 2009

problema da diversidade ou diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. Para ARROYO (2012a):

Quando esta radicalidade é trazida para as teorias pedagógicas pelos diversos e sua diversidade sociocultural não é reconhecida, a tendência é o reconhecimento apenas de aspectos acidentais da diversidade no livro didático, no extraturno ou nas comemorações festivas e até o multiculturalismo como tema transversal(...). Folcloriza-se a diversidade cultural. (ARROYO, 2012a, p. 113)

O que o pensamento de Freire e o pensamento decolonial nos ensinam é que, se educar significa humanizar-se, isso pressupõe reconhecer a desumanidade e lutar e reconhecer que um outro mundo é possível.

3 CAPITULO II

O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTA: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA

3.1 O direito à educação em constante processo de disputa na história do Brasil

Início este capítulo trazendo as tensões provocadas em torno do direito à educação. Na medida em que se abre o leque de demandas e afirmações em torno do direito à educação e a ética em que se enquadra - e, se exige do Estado, a garantia dos direitos de cidadania e direitos humanos, entre eles a educação - aumenta também o espectro de tensões e disputas em torno dos projetos políticos e dos valores que os inspiram. Neste sentido, tomo como referência teórica as formulações de DAGNINO; OLVERA; PANFICHI (2006) em torno da noção de projetos em disputa.

Baseando-se no pensamento gramsciano, os autores definem projeto político como “conjunto de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade” (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006, p.38). São crenças, valores e interesses que conduzem as ações dos sujeitos. Para os autores, esta definição traz algumas implicações: a de que a ação dos sujeitos tem uma intencionalidade, e, portanto, o papel dos sujeitos se afirmam como uma dimensão fundamental da política; a noção de que o campo da política é estruturado por escolhas, e que, portanto, não há espaço para determinismos e inevitabilidades; a noção de que as escolhas realizadas por sujeitos são relações de conflitos. Os conflitos podem exprimir as disputas entre diferentes projetos políticos ou se expressar em conflitos que se dão pelas diferenças ou divergências entre as escolhas e as condições de sua realização (recursos, condições estruturais, entre outros).

Outra noção de projeto político trazido por Dagnino; Olvera; Panfichi (2006) é a do vínculo indissolúvel entre cultura e a política que ela expressa. Para os autores:

Os projetos políticos, ao mesmo tempo em que se ancoram em configurações culturais existentes, também elaboram e introduzem novos elementos, tensionando e transformando o repertório cultural da sociedade. (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006, p.40)

Dagnino; Olvera; Panfichi (2006) refletem a respeito da multiplicidade de formatos “nos quais representações, crenças e interesses se expressam na ação política” (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006, p.40). Neste sentido, os autores insistem que projeto político se vincula à ação política, na atuação de diversos atores, assinalando a existência de uma

heterogeneidade e diversidade interna. É o conteúdo do projeto político que orienta a ação, de acordo com a visão de sociedade a que se vinculam.

Outro elemento constitutivo do projeto político que Dagnino; Olvera; Panfichi (2006) apontam é a dimensão de classe que ele envolve. Esta dimensão é definidora no compartilhamento de interesses, visões de mundo e cultura.

Considerando a confluência de projetos democratizantes e de projetos neoliberais que “habitam” a sociedade atual, e a crescente participação no Brasil de grandes grupos econômicos no setor educacional, reconhecer e analisar os conteúdos dos projetos políticos educacionais a partir da noção de projeto político trazido neste texto, revela os diferentes significados da noção de direito à educação em curso no país. Identificar os projetos em disputa e seus conteúdos para trazer a gramática que compõe os significados do direito à educação.

Os projetos políticos são construídos e difundidos por atores sociais bastante heterogêneos, que, através de sindicatos, ONG’s, associações, fóruns, fundações, movimentos, entre outros, expressam uma pluralidade de interesses e agendas políticas. Para Dagnino; Olvera; Panfichi (2006):

(...)Os atores que formulam e difundem os projetos políticos expressam, por um lado, um aprendizado normativo e impulsionam novos princípios culturais; mas, por outro, especialmente em suas práticas concretas, também reproduzem, com frequência, combinações peculiares e culturas políticas que expressam a coexistência e tensão entre novos e velhos princípios culturais. Essa coexistência tensa e contraditória é constitutiva do cenário do processo de construção democrática na América Latina e se reproduz no interior das organizações da sociedade civil. (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006, p.28).

O que se ensina, que valores estão embutidos no ato de ensinar e de aprender? A educação se interroga sobre o que se pretende, para qual sujeito e para qual sociedade, mas nem sempre, estas interrogações são explicitadas nas políticas. Como afirma Paulo Freire (2000), a educação não é neutra e por isso é necessário que nos perguntemos:

Não me parece possível nem aceitável a postura ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja físico, biólogo, sociólogo, matemático, ou pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo com luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente, como se, misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um mundo lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

Em favor de quê estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem? (FREIRE, 2000, p.37)

Se voltarmos o olhar para a história do direito à escolarização no Brasil, é possível perceber que ela está carregada de lutas e conflitos. Pode-se dizer também que foi um processo tardio, marcado por contradições entre o que está postulado em lei e a experiência concreta e cercado por lutas e demandas dos movimentos sociais. Foi tardio no sentido posto por Cury (2014) de que evoluiu lentamente “depois de um tempo considerado apropriado para tal e que se moveu de uma maneira mais lenta do que deveria” (CURY, 2014 p. 21). Além de tardio, o direito à educação foi marcado pela desigualdade e discriminação.

No período colonial, a educação dos povos indígenas esteve a cargo dos jesuítas, que tinham a função de "salvar" a alma e "disciplinar" o corpo desses "seres primitivos", e assim, incluí-los na civilização, representada pelos portugueses.

Quando o país deixou de ser colônia de Portugal e passou a ser um país independente, os discursos liberais estavam presentes e a instrução primária pública e gratuita foi considerada a todos os cidadãos como um direito civil e político. Entretanto Cury (2014) salienta que a cidadania não era para todos. Somente os cidadãos considerados nascidos livres tinham direitos, ou seja, estava fora desta conta os indígenas e os escravos:

À época da Independência, por exclusão socioétnica, 40% dos habitantes não tinham acesso à educação como também não eram considerados cidadãos. Se a isto juntarmos as mulheres, que, pela concepção organicista da época, se limitava a uma cidadania passiva, então, o universo dos não cidadãos ou cidadãos imperfeitos sobe consideravelmente. É importante acrescentar que, à época que o direito de voto era privativo do sexo masculino e se regia pelo voto censitário. (CURY, 2014, p. 25)

Esta divisão entre os cidadãos, com direito à educação escolar, e os não cidadãos, alijados de qualquer direito, se perpetuou ao longo da história; e mesmo quando o acesso à escola se universalizou, esta divisão continuou a ditar princípios, concepções e práticas educativas. Mas, ao longo da história, as disputas e tensões se fizeram presentes em torno da política e da ética que informam os debates da educação.

Na década de 1932, por exemplo, um grupo de educadores contestou o modelo de educação elitista existente no Brasil, iniciando um movimento que culminou com a elaboração e a divulgação do manifesto dos Pioneiros da Educação, com propostas para a educação nacional. Os Pioneiros contestavam os valores advindos de um pensamento oligárquico vigente no país e propunham “servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, p. 191). O movimento se contrapunha a uma educação segregadora, defendendo uma educação essencialmente pública, uma escola sem privilégios econômicos de uma minoria. Pretendia-se reagir contra o “empirismo dominante” e os interesses de classe:

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p.191)

Os Pioneiros entraram em um campo de disputa de valores, como eles próprios definiram, vinculados à filosofia de cada época. A ética na qual eles se afirmam tensionavam com valores vigentes, de uma educação elitista, para poucos e extremamente moralizantes.

Por que os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a República, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição incrustada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação, educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender seu raio de influência e de ação?

(Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)

Ainda que o Movimento tenha trazido propostas inovadoras, como dar a centralidade aos estudantes no processo educativo e propor uma educação integral, que amplie as dimensões de formação dos estudantes, não conseguiu fazer o debate das desigualdades sociais, entendendo que a escola nova, ao considerar o fator psicobiológico e contemplar o interesse e o "espírito infantil", teria êxito:

O que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração as necessidades profundamente sentidas”. É certo que, deslocando-se, por esta forma, para a criança e para seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a “lógica psicológica”, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil. (Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)

Fica de fora, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, uma análise mais política das desigualdades vividas pelas crianças e jovens das camadas populares brasileiras, acreditando que o acesso, por si só, garantiria o seu fim:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em

todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais.
(Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)

Centrado no indivíduo e em suas capacidades, o movimento não conseguiu radicalizar suas propostas educacionais, nem desmascarar as injustiças e exclusões vividas pelas infâncias indígenas, negra, camponesa, de periferia nesse país.

Uma maior radicalização pode ser percebida no início dos anos 1960, com o Movimento de Cultura e Educação Popular.

Maior radicalidade porque foi um período de grande efervescência dos movimentos sociais e luta pela terra, reforma agrária, educação popular, pautas sindicais, entre outros. A educação naquele momento era vista para além da escola, um processo de humanização, com o povo assumindo seu lugar de protagonista e não de subalternizado. A proposta educacional concebida por Paulo Freire era marcada pela relação dialógica, a palavra como forma de libertação. Uma educação que tem como raiz as relações sociais e os processos de humanização.

As propostas de educação popular do Movimento Popular de Cultura tensionavam com uma forma de educação bancária e a necessária transformação do mundo, da construção de um mundo mais justo e igualitário. Para tanto, propunham uma educação enraizada na realidade social, política e econômica. São estes os pilares com os quais a educação popular dialoga, uma educação em que homens e mulheres podem intervir no mundo e não se adaptar a ele. Ao intervir no mundo o transformam. Uma educação de resistência contra as formas de opressão, a pobreza, de subordinação. Neste sentido, a educação popular se contrapõe ao projeto político liberal e dos padrões de poder capitalista.

A década de 1950, até o golpe militar em 1964, foi marcada pela conjuntura de participação popular e aglutinação de diversos setores da sociedade em torno de demandas de reformas de base – reforma agrária, urbana, trabalhista – cujo projeto de nação tinha um forte cunho nacionalizante. Setores populares¹⁶, de acordo com Martins (2014), buscavam construir um capitalismo de cunho democrático, nacional e popular. Era neste encontro de propostas democráticas e na crença de relações mais humanas entre capital e trabalho, que estes setores procuravam construir um projeto de nação baseado “no controle da remessa de lucro, na nacionalização de setores estratégicos e promoção da indústria nacional e numa política externa

¹⁶ Carlos Eduardo Martins (2014), professor da UFRJ, cita que o movimento de massas era basicamente formado pelos trabalhadores urbanos, rurais, estudantes e soldados e militares de baixa patente.

independente, anti-imperialista, baseada no direito à autodeterminação dos povos” (MARTINS, 2014).

Foi nesta ascensão dos movimentos, que postulavam também o direito de voto aos analfabetos, – que representava quase metade da população brasileira à época – que se deu o movimento de educação e cultura popular e se constituiu, o “Movimento de Cultura Popular” (MCP) em Recife (PE), a campanha “De pé no chão também se Aprende a Ler” em Natal (RN), o “Movimento de Educação de Base” (MEB) pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil em convênio com o Governo Federal, o “Centro Popular de Cultura” (CPC) criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), entre outros movimentos ocorridos em todo o território nacional. Por meio da educação popular, via-se uma forma política de transformação da sociedade, de combate à opressão, de garantia de direitos.

Um golpe civil-militar em 1964 implantou no Brasil um regime ditatorial e opressor. O golpe foi uma grande articulação entre a elite brasileira, de diversos setores, com o capital internacional, o governo dos Estados Unidos e os militares de alta patente (Martins, 2014).

A dimensão civil do golpe militar foi muito bem demonstrada em obras como *1964: a conquista do Estado*, de René Dreyfuss, que evidencia as intensas articulações entre o empresariado nacional e estrangeiro, o governo dos Estados Unidos e os militares de alta patente para construir uma oligarquia que partilhasse cargos e espaços nos conselhos empresariais, em instituições estatais e em organismos ideológicos formadores de quadros (ESG) ou de opinião pública (IBAD e IPES). O núcleo duro da política econômica dos governos militares foi entregue a civis, representantes do grande empresariado nacional e associado. (MARTINS, 214)

Assim, os militares tomam o poder com apoio da sociedade civil, do governo americano e da grande imprensa. Com a deposição do presidente democraticamente eleito, João Goulart, dá-se início a um longo processo repressivo, impondo um regime de terror por meio de torturas, repressões, censuras, prisões e assassinato dos militantes de esquerda. Para Martins (2014), o golpe militar:

Aprofundou a desnacionalização da economia brasileira e a penetração do capital estrangeiro no espaço nacional. Conservou o latifúndio, restringiu a reforma agrária à colonização de novas terras, o que frequentemente beneficiou as grandes empresas, elevando a concentração da propriedade no campo. Reafirmou as tradições coloniais de nossa burguesia, sublinhando suas tradições anti-democráticas, destruindo os níveis de organização institucional e de subjetividade das massas populares, e vinculou a modernização tecnológica ao imperialismo, ao capital financeiro internacional, à formação de uma burguesia monopólica associada e à grande propriedade da terra.

A educação não ficou de fora do golpe. Os movimentos foram perseguidos, Paulo Freire e inúmeros outros educadores tiveram que se exilar em outros países ou foram presos. Uma ampla reforma na educação nacional foi promovida com o apoio do Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES), um instituto fundado no final de 1961 por empresários brasileiros

em articulação com empresários internacionais. Entre muitas reformas, estão as mudanças orçamentárias, como indica Saviani (2008, p.294):

A Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação. A Constituição de 1934 havia fixado 10% para a União e 20% para estados e municípios; a Constituição de 1946 manteve os 20% para estados e municípios e elevou o percentual da União para 12%. A Emenda Constitucional n. 1, baixada pela Junta Militar em 1969, também conhecida como Constituição de 1969 porque redefiniu todo o texto da Carta de 1967, restabeleceu a vinculação de 20%, mas apenas para os municípios (artigo 15, § 3º, alínea f).

Mas as mudanças não foram apenas orçamentárias. Uma profunda transformação nas políticas educacionais foi implementada, tendo como eixo principal a formação de recursos humanos para o desenvolvimento do capital, o favorecimento à privatização do ensino e a imposição de uma estrutura pedagógica que privilegiava o tecnicismo e uma formação moral aos moldes do regime militar. Para tanto, foram feitas reformas em toda a rede de ensino, do primário à universidade, além de criado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) para a alfabetização de adultos. Uma educação extremamente homogeneizadora, supostamente neutra e técnica, que não admitia diferenças.

A gratuidade e a obrigatoriedade do ensino em oito anos foram asseguradas na Constituição Federal de 1967, entretanto, a ampliação do tempo de escolaridade não significou garantia de financiamento, ao contrário, retirou-se a vinculação constitucional dos recursos orçamentários.

O golpe militar interrompeu um processo em larga escala de construção de uma escola democrática ancorada nos movimentos sociais. Apesar disto, inúmeros movimentos de resistência continuaram existindo, lutando contra a Ditadura Militar, e como consequência, o final dos anos 1970 e a década de 1980 trouxeram os valores democráticos de participação e cidadania como eixo da luta política. Os valores que os movimentos sociais trouxeram para o debate foram os valores democráticos: educação pública para todos como dever do Estado, gestão democrática nas escolas, luta sindical por salários e melhorias das condições de trabalho. Tudo isto construído em oposição às forças antidemocráticas que se instalaram no país nas duas décadas anteriores.

Apesar dos anos 70 e início dos anos 80 serem marcados pela luta pela ampliação de vagas nas escolas públicas, esta luta era baseada apenas no acesso, uma vez que uma parcela significativa da população estava longe dos bancos escolares. Somente no início da década de 1990 o ensino fundamental foi universalizado no país. Além de tardio, o acesso se deu de maneira desigual, com escolas superlotadas, prédios e condições de trabalho inadequadas. Mas

a garantia do acesso não foi acompanhada pelo fim das desigualdades de gênero, raça e classe social. À proporção que aumenta o raio de ação dos sistemas de ensino junto à população usuária da escola, ou seja, quando o ensino se universaliza e a escola passa a atender uma população até então excluída dos bancos escolares, o que se percebe é que as desigualdades permanecem, ou seja, o direito ao acesso não significou naquele momento o direito à permanência e à aprendizagem. As discriminações continuaram presentes e a escola igualitária ainda está por vir.

A década de 1990 foi marcada por um intenso debate e conquistas no cenário educacional brasileiro. O país vinha de um processo de mudanças democráticas após anos de luta contra a ditadura militar instaurada a partir de 1964. Marcado pelo ideário da redemocratização, da participação social e do desenvolvimento da cidadania, o Brasil aprovou a nova Constituição da República em 1988. O texto final é fruto de intenso debate e muitas negociações, e no geral, marcada por avanços no plano social. Um estudo do IPEA (2009, p.12) resume o espírito da lei no plano educacional:

A Constituição de 1988 instituiu, em seu Art. 6º, a educação entre os direitos sociais, ao lado da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância e da assistência aos desamparados.

São denominados direitos de segunda geração (BOBBIO, 1992; LAFER, 1988), que impõem ao poder público satisfação de um dever de prestação positiva, exigindo condições objetivas que propiciem aos titulares seu atendimento. Entre os avanços introduzidos pela Constituição de 1988, quanto à afirmação do direito à educação, destaca-se o da gratuidade do ensino e não apenas do ensino obrigatório, nos estabelecimentos oficiais, pela primeira vez afirmada nesta extensão na Carta Magna. Tendo reafirmado que a educação é direito de todos.

É neste espírito de educação como direito público subjetivo e em um contexto de luta de democratização do país que os movimentos sociais vinculados à educação participaram ativamente do debate educacional brasileiro.

Dagnino (2004c) identifica, nesse período, a existência de uma “confluência perversa” entre dois processos distintos. De um lado, a ampliação dos processos democráticos advindos da participação da sociedade civil na Constituição de 1988, construído a partir da participação dos movimentos sociais durante a década de 1980 e a resistência ao regime militar.

No outro lado da “confluência perversa”, está a ampliação do projeto neoliberal, com a eleição de Fernando Collor de Melo (1989) como parte da estratégia de promoção de ajustes que indicavam o encolhimento do Estado e a implementação de medidas transferência para a sociedade civil das responsabilidades sociais.

A perversidade estaria colocada, desde logo, no fato de que, apontando para direções opostas e até antagônicas, ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva. (DAGNINO, 2004c, p. 197)

Um marco importante daquele momento foi o restabelecimento da democracia e as eleições livres para a presidência da República. Um segundo marco foi a participação da sociedade civil no espaço público:

Como consequência, durante esse mesmo período, o confronto e o antagonismo que tinham marcado profundamente a relação entre o Estado e a sociedade civil nas décadas anteriores cederam lugar a uma aposta na possibilidade da sua ação conjunta para o aprofundamento democrático. Essa aposta deve ser entendida num contexto onde o princípio de participação da sociedade se tornou central como característica distintiva desse projeto, subjacente ao próprio esforço de criação de espaços públicos onde o poder do Estado pudesse ser compartilhado com a sociedade. (DAGNINO, 2004c, p.197)

Naquele período, vimos o surgimento de inúmeros movimentos de renovação pedagógica em redes públicas do país, uma participação intensa de sindicatos, associações, movimentos estudantis, movimentos sociais em geral, em congressos, conferências, seminários, uma participação ativa nas votações no Congresso Nacional, momento marcado pela defesa do direito à educação pública, para todos, de qualidade e laica.

No final da década surge a Campanha Nacional Pelo Direito à Educação reunindo diferentes entidades e forças políticas que iriam participar, em 2000, da Cúpula Mundial de Educação de Dakar (Senegal). De acordo com o movimento “o objetivo era somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação”. Atualmente a Campanha é uma rede da sociedade civil, composta por mais de 200 entidades, incluindo sindicatos, ONG’s, sociedade civil organizada, movimentos de estudantes, fundações e pessoas físicas interessadas nas temáticas propostas pela Campanha. É vinculada internacionalmente Clade (Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação), da qual é fundadora e faz parte do comitê diretivo. Também se atrela a CGE (Campanha Global pela Educação), e integra sua direção. A atuação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação tem sido, no plano internacional e em nível local, na articulação pela criação de uma agenda da sociedade civil capaz de buscar estratégias de incidência nas políticas públicas educacionais, com foco na luta pelo direito à educação pública de qualidade no continente e no país.

Mas a importante universalização do acesso à escola e o seu progressivo reconhecimento legal são assolados, também na década de 1990 pelos valores e concepções neoliberais, caracterizado como um projeto hegemônico do capital. Como aponta Gentili (1996):

Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a

construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. (GENTILI, 1996, p.10)

O neoliberalismo é um projeto político que se fez pela necessidade de expansão dos mercados financeiros, em especial nos chamados países de Terceiro Mundo. Foi construído como uma alternativa para a crise do capital que tem início nos anos 1960 e vai se aprofundando a partir dos anos 1970. É um projeto político que, como assinala Octavio Ianni (1996), tem um caráter ideológico e prático, com formas de agir no mercado e na política, com determinada visão de mundo e de organização da sociedade. O mote principal do projeto neoliberal é retirar os empecilhos para o mercado ampliar seu raio de ação a fim de atender às novas demandas do capitalismo em curso, por meio das privatizações, do esvaziamento do Estado e da transferência das responsabilidades sociais para a iniciativa privada e para a sociedade civil. Para Dagnino; Olvera e Panfichi (2006):

O primado do mercado, enquanto eixo reorganizador da economia, é visto como devendo se estender ao conjunto da sociedade; a busca de eficiência e de modernização passa então a legitimar a adoção do mercado como organizador da vida social e política. A transferência da lógica de mercado para o âmbito estatal transforma o governo em ‘provedores de serviços’, e os cidadãos em ‘clientes’, ‘usuários’, com relação aos quais é preciso ter sensibilidade com respeito às suas demandas e eficiência no seu atendimento. A introdução na América Latina dos princípios da “New Public Management” (Bresser Pereira, 1996, 2000; Cunill, 1997) formaliza esta visão de administração pública como extensão da administração privada. A participação da sociedade civil encontra aqui o seu lugar: por um lado, ela fornece informações qualificadas sobre as demandas sociais; por outro, ela dispõe de organizações com capacidade para assumir com eficiência a execução das políticas públicas voltadas para essas demandas. A sociedade civil é assim concebida de forma seletiva e excludente, já que são reconhecidos aqueles setores capazes de desempenhar essas funções. (DAGNINO; OLVERA e PANFICHI, 2006, p. 55).

O projeto neoliberal no País, como já sinalizado, ganha fôlego com a eleição de Fernando Collor de Melo para a presidência da República, associado a uma conjuntura internacional de reformulações deste projeto a partir do Consenso de Washington. Em novembro de 1989, uma reunião em Washington com dirigentes dos bancos, representantes de países credores e de instituições financeiras internacionais afirmaram um conjunto de reformas estruturais, o chamado “Consenso de Washington”. Um conjunto de medidas tidas como “reformas de primeira geração” daria estímulo às economias da América Latina, e estímulo a um rápido processo neoliberalizante, regulado pelos princípios da privatização e abertura ao comércio exterior. Soares (2009) cita como os eixos principais das reformas naquele momento:

1. Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
2. Abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias;

3. Liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso do capital estrangeiro;
4. Desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.;
5. Privatização das empresas e dos serviços públicos. (SOARES, 2009, p.23).

A defesa da posição tomada pelo Banco Mundial (BM) de que não havia falta de recursos, mas um mau gerenciamento, era condizente com as orientações políticas e econômicas, voltadas para as privatizações e equilíbrio orçamentário. No caso latino-americano, houve um grande assessoramento no sentido de os governos, a partir de 1990, investirem na educação de primeiro grau. Como alerta Coraggio (2009):

Para o caso latino-americano, isto não significa investir mais em educação, mas sim transferir recursos remanescentes do ajuste dos níveis superiores aos inferiores do sistema educacional, com sérias consequências sociais e políticas em sociedade com alto nível de urbanização, com classes médias e expectativas de melhoria pessoal historicamente associada à educação média e superior. (CORAGGIO, 2009, p. 119). (grifo meu).

O cenário mundial de interferência dos organismos internacionais verificava-se de forma mais acentuada nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento, entre eles, o Brasil.

Na avaliação do Banco Mundial, os efeitos das reformas de primeira geração na América Latina eram positivos, mas precisavam ser aprofundadas por via das reformas de segunda geração. Estas foram reformas do Estado e dos “serviços ofertados pelas instituições públicas: escolas e universidades, e instituições do sistema de saúde” (SILVA, 2005, p. 257). As medidas adotadas deram continuidade ao processo de desregulamentação do Estado e privatizações, iniciado na década de 1980. Soares (2006) destaca como as principais medidas:

- Aprofundamento dos processos de abertura comercial, desregulamentação e privatização;
- Aumento da poupança interna, por meio de reforma fiscal (redução do gasto público, reforma tributária) e estímulo à poupança privada;
- Reforma (privatização) do sistema de previdência;
- Flexibilização do mercado de trabalho (redução dos encargos previdenciários e alteração da legislação trabalhista);
- Reforma no sistema educacional;
- Implementação de programas sociais focalizados na oferta de serviços públicos para os grupos mais pobres;
- Reforma institucional e reestruturação do Estado. (SOARES, 2006, p.28-29).

O “combate à pobreza” proposto pelo BM tinha como intuito um investimento mínimo em educação, saúde e outras políticas sociais capazes de desenvolver o capital humano. Esta ideia estava cunhada na política compensatória focalizada nos mais pobres.

Esta nova fase do desenvolvimento capitalista, de uma globalização de cunho neoliberalizante, tem profundos reflexos na educação dos países da América Latina e no papel do Banco Mundial nas políticas sociais, entre elas a educação. Do ponto de vista das políticas sociais, a focalização nos mais pobres passa a ser o alvo da gestão do mercado, a partir de organizações da sociedade civil. Para Dagnino, Olvera e Panfichi (2006), “os alvos dessas políticas não são vistos como cidadãos, com direitos a ter direitos, mas como seres humanos ‘carentes’, a ser atendidos pela caridade, pública ou privada”. (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006p.37).

As novas estratégias recomendadas pelas agências econômicas internacionais baseavam-se na ideia de cooperação entre Estado e sociedade civil, em um contexto no qual os movimentos sociais se articulavam por bandeiras de democratização, participação social e melhoria das condições de vida.

Almeida (2006) descreve as mudanças nos discursos e estratégias do setor empresarial, que vai assumindo, paulatinamente, a ideia de investimento social privado e a defesa de formação de novas lideranças para atuar no empreendedorismo social. A ideia de que a miséria gera descontentamentos e extremismos ganha força na visão empresarial de responsabilidade social, como mote para a própria sobrevivência da empresa. Tornaram-se consenso, na visão social empresarial, noções como responsabilidade com os recursos naturais e seu manejo sustentável, a maneira como se organiza as relações com os empregados, preocupando com a não discriminação de raça e gênero.

Na visão destes setores, a formação do indivíduo está intimamente vinculada ao mercado de trabalho. A ênfase à educação é dada pela formação de “capital humano”, capaz de atender aos novos requisitos do capital. A educação e as demais políticas sociais são pensadas como recursos que instrumentalizam a vida econômica e, portanto, devem atuar à sua imagem e semelhança, nas formas de gestão, objetivos, normas, condutas, valores, entre outros aspectos. A formação de líderes e de pessoas capazes, competitivas e empreendedoras é o foco do “capitalismo ético inclusivo”.

A participação maior dos grandes grupos econômicos tem se dado na construção e defesa de um projeto de formação para os ensinos básicos fundamental e médio. Um renomado representante deste grupo é Jorge Paulo Lemann¹⁷, que participa ativamente do movimento do grande capital para definir um projeto político educacional para o país. O empresário¹⁸

¹⁷ Jorge Paulo Lemann é o empresário mais rico do país, segundo a Forbes Brasil.

¹⁸ Dono da Ab-InBev (empresa que controla 15% do mercado global de cervejas), Lemann e seus sócios Marcel Telles e Beto Sicupira, se aliaram a rede de fast food Burger King e o megainvestidor americano Warren Buffett

desenvolve quatro projetos educacionais de grande abrangência na sociedade brasileira: a Fundação Estudar, criada em 1991; a Fundação Lemann, fundada em 2002; a Gera Venture Capital; Lemann Center, com sede em Stanford (Califórnia/EUA). Além destes grupos, que têm por objetivo desenvolver um projeto educacional para o Brasil, Lemann também é dono do Grupo Eleva e do Colégio Pensi, ambas escolas privadas líderes em aprovação no ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) no Rio de Janeiro.

De forma geral, o projeto político educacional liderado por Lemann atua em quatro grandes áreas: formação de lideranças comprometidas com o projeto em curso; a criação de softwares, aplicativos e ferramentas online que vão definindo como as crianças e jovens brasileiros serão formados; a definição de um projeto educacional para o país em atuação com outros grandes grupos econômicos articulados pelo Todos pela Educação; o lucro e a eficiência empresarial, ou, nas palavras do Gera Venture Capital já citadas, “obter retornos financeiros atrativos”.

As ações implementadas pelas fundações do grupo de Lemann possuem eixos comuns que os norteiam: os programas atuam em instituições que chegam diretamente aos usuários, ou seja, atuam em escolas, governos municipais e estaduais; os programas têm uma focalização nos jovens, alvos principais dos projetos desenvolvidos pelas fundações do grupo; a parceria com setores econômicos e sociais. A Fundação Lemann, por exemplo, tem como parceiros institucionais a Fundação Telefônica, Elos Educacional, Instituto Natura, Instituto Península, Itaú BBA, UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), Insper – Instituto de Ensino e Pesquisa, entre outros. As parcerias têm como valia disponibilizar projetos, ações, recursos humanos, financeiros e técnicos para viabilizar uma referência de ensino, gestão, participação e exercício de uma cidadania com conteúdo de classe.

As Fundações vinculadas a Lemann e aos grupos econômicos parceiros atuam também ativamente em organizações da sociedade civil, como Fórum Nacional de Educação, Undime, CONAE (Conferência Nacional de Educação), no universo acadêmico, disputando concepções e formas de organização da sociedade civil.

A afirmação da excelência com equidade é outra marca dos setores empresariais para o projeto educacional brasileiro. O projeto de excelência proposto pela Fundação Lemann é identificado por seus formuladores como promotores e aceleradores de “transformações sociais

para comprar a Kraft Foods e Heinz e formar o terceiro maior conglomerado do setor de alimentos dos Estados Unidos. Dados extraídos de: Revista Istoé, Ed, Três, 16/set/2015, ano 38, nº2389.

de alto impacto e um padrão claro e de altas expectativas do que é esperado que todos os alunos aprendam.”

Outra Fundação que exerce grande influência no setor educação é o Instituto Ayrton Senna. Apesar de não pertencer a um conglomerado empresarial, o Instituto é uma organização sem fins lucrativos que tem como parceiros os grandes grupos econômicos do país: Itaú, Credicard, Lide Educação, P&G, Raízen, Suzano Celulose, Allianz, entre outros. O Bradesco aparece como um parceiro importante até 2013, não constando nas parcerias nos relatórios de 2014.

A atuação do Instituto coincide com os eixos de ação do grupo Lemann e de outros institutos vinculados às empresas que atuam na educação: parceria com as redes públicas de ensino, programas de formação de professores, construção de recursos didáticos para alunos, e, principalmente, promover e influenciar as políticas públicas. O que chama a atenção na atuação do Instituto Ayrton Senna é a sua abrangência e a capacidade de influenciar políticas públicas nos municípios brasileiros. O relatório anual de 2014 do Instituto relata a sua presença em cerca de 1500 municípios brasileiros ao longo dos 20 anos de existência. Em todos estes anos, o Instituto ofereceu aos municípios um modelo pedagógico, de gestão, de tecnologia e de avaliação. O relatório de 2014 aponta para sua preocupação com a abrangência.

As fundações e institutos descritos fazem parte do movimento Todos Pela Educação (TPE), uma organização da sociedade civil, que a partir de 2014 tornou-se uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). O TPE é mantido por treze empresas e fundações e tem outros 19 parceiros, também grandes empresas privadas e fundações a elas vinculadas. É vinculada internacionalmente a Rede Latino-americana da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA), criada em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Esta rede articula 14 países latino-americanos, através de representações da sociedade civil vinculadas ao setor empresarial destes países. O Todos Pela Educação cumpre um papel de alinhamento e divulgação de um projeto educacional para o país pelo conjunto do empresariado que tem atuado na educação. O TPE formula agendas para atuação nos poderes executivos, judiciário e legislativo e pauta no território nacional o que deve ser a agenda política para a educação no país. Daí a presença robusta da organização na formulação do Plano Nacional de Educação e atualmente no movimento pela formulação da Base Nacional Comum, entre outras pautas determinadas no plano nacional.

Como podemos perceber, há hoje uma grande coalização do setor privado, formado por vários grupos econômicos, através do Todos pela Educação, que defende uma educação de

classe e se organiza para ditar as lógicas de mercado para o setor público e definir, do ponto de visto ético, estético e de conteúdo, como devem ser formadas as crianças e jovens no país.

Assim, a crescente participação do capital financeiro na educação e na interferência do setor privado na disputa pelo projeto público de educação é um dos pontos de tensionamento com a pedagogia crítica e com os movimentos sociais.

A noção de projeto descrito nos permite aproximar da complexidade e variedade de arranjos e aglutinações que os projetos políticos podem estabelecer entre si e também internamente. É ainda possível assentir que a disputa é desigual e passível de influências mútuas, diante de correlações de forças diversas.

Os efeitos do neoliberalismo, além de gerar uma enorme crise nas relações entre capital e trabalho, geram também nas relações de raça e gênero. QUIJANO (2014) ressalta:

El empobrecimiento cada vez mayor de la mayoría de la población mundial, la polarización social extrema (un 20% de la población mundial controla el 80% del Producto Mundial), no llevan a la estabilización y a la relegitimación del patrón mundial de poder actual, sino a su más profunda crisis, tanto en las relaciones capital-trabajo, como en las relaciones entre *razas* y *géneros*, así como en el modo eurocéntrico de producir conocimiento. (QUIJANO, 2014, p.284).

Mas Quijano (2014), ao apontar a profunda crise do padrão de poder atual, aponta também que ela leva à resistência das lutas, que se reiniciam sempre como as memórias das gentes. Uma resistência que leva em conta outras éticas e lógicas educacionais, como situa ARROYO:

Outra ética inspirada nos valores de igualdade, equidade e justiça que vem inspirando projetos político-pedagógicos das escolas e redes de educação. Outra ética que leva ao reconhecimento da diversidade de experiências sociais, culturais, de valores que inspiram a especificidade da educação do campo, indígena, quilombola. O reconhecimento positivo da diversidade tem representado uma riqueza no sistema educacional, mas como é tenso esse reconhecimento. (ARROYO, 2013b, p.202)

As incertezas dos tempos atuais podem gerar dúvidas acerca do direito a ter direitos, do direito à educação. Os direitos sociais são dilemas e pautas do dia no Brasil e, pode-se dizer, dilemas cruciais também no mundo contemporâneo. Nas polêmicas em curso, suscitam dúvidas sobre as possibilidades de a sociedade responder às demandas sociais de igualdade e justiça. No campo educacional, o diagnóstico é sempre negativo das crianças e adolescentes e dos professores. Certamente, estes dilemas não são atuais, têm longa duração. A urgência diz respeito a uma “convergência problemática entre uma longa história de desigualdades e exclusões, as novas clivagens e diferenciações produzidas pela reestruturação produtiva e que desafiam a agenda clássica de universalização de direitos” (TELLES, 1999, p.1). Uma urgência que ganha dramaticidade com o crescimento de setores retrógrados e fascistas em todo o

mundo, e de um golpe político no Brasil que depôs a presidente eleita, Dilma Rousseff, e colocou no poder um governo ilegítimo que se propõe a fazer letra morta aos avanços democráticos da Constituição de 1988.

Nestes tempos de neoliberalismo vitorioso, como aponta TELLES (2009):

Ao mesmo tempo em que leva ao agravamento da situação social das maiorias, vem se traduzindo em um estreitamento do horizonte de legitimidade dos direitos e isso em espécie de operação ideológica pela qual a falência dos serviços públicos é mobilizada como prova de verdade de um discurso que opera com oposições simplificadoras, associando Estado, atraso e anacronismo, de um lado, e, de outro, modernidade e mercado. (TELLES, 1999, p.1)

A tensa afirmação do direito à educação, também se traduz nas tensões do direito à terra, a moradia, a saúde pública, ou seja, a tudo que se refere aos direitos sociais, aliadas a uma enorme repressão aos movimentos sociais, aos coletivos, à juventude que luta pela gratuidade do transporte público. Nesta medida, Dagnino (2006) nos lembra de que os projetos não são isentos de contradições e são marcados pelos contextos históricos em que foram criados. Isto implica que, mesmo que um projeto seja criado para se contrapor a outros, existe sempre a possibilidade de ambiguidades e contradições, que acabam por gerar novas lutas e resistências.

3.2 Tensões e conflitos trazidos por atores sociais

Janeiro de 2016. A publicação de uma jovem no Facebook queixando-se por não ter entrado no curso de Letras na Universidade Federal de Minas Gerais viralizou na internet. O motivo: ela responsabilizava a política de cotas adotadas a partir da promulgação da lei nº 12.711/2012. Uma outra candidata respondeu: “Sou uma preta LACRADORA, inteligente e cotista que entrou em Letras no seu lugar”. Este fato desencadeou inúmeros debates e postagens, contra e a favor das cotas, racistas e antirracistas, tomou corpo e polemizou na internet.

Este foi um exemplo de uma entre inúmeras tensões criadas a partir de um processo de muitos anos de organização de coletivos, do movimento negro, de mulheres, de movimentos indígenas em torno da demanda por políticas de ações afirmativas. Estas são políticas implementadas pelo Estado ou pela iniciativa privada com o intuito de corrigir discriminações de grupos considerados historicamente excluídos e prevenir discriminações futuras. São políticas de combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional. Estas políticas

também têm efeitos corretivos de discriminações e exclusões históricas. De acordo com o site da SEPPIR¹⁹ (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial):

As ações afirmativas no Brasil partem do conceito de equidade expresso na constituição, que significa tratar os desiguais de forma desigual, isto é, oferecer estímulos a todos aqueles que não tiveram igualdade de oportunidade devido a discriminação e racismo. Uma ação afirmativa não deve ser vista como um benefício, ou algo injusto. Pelo contrário, a ação afirmativa só se faz necessária quando percebemos um histórico de injustiças e direitos que não foram assegurados. (<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-aco-es-afirmativas>)

Entre as inúmeras formas de implementação de políticas de ações afirmativas no Brasil, uma das que gerou polêmicas e conflitos e, ainda hoje é tema de debate, foi a adoção de cotas para negros na seleção para as universidades públicas através da Lei nº 12.711 de 2012²⁰. A chamada lei de cotas garante que 50% das vagas sejam destinadas para negros e pobres na seleção das universidades públicas. De acordo com Ministério da Educação:

Todas as universidades federais, institutos federais de educação, ciência e tecnologia e centros federais de educação tecnológica participantes do Sisu terão vagas reservadas para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, de acordo com a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). Há instituições participantes do Sisu que disponibilizam, ainda, uma parte de suas vagas para políticas afirmativas próprias.

Assim, em determinados cursos, pode haver três modalidades de concorrência: vagas de ampla concorrência, vagas reservadas de acordo com a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) e vagas destinadas às demais ações afirmativas da instituição. O candidato deve, no momento da inscrição, optar por uma dessas modalidades, de acordo com seu perfil. (<http://sisu.mec.gov.br/sisu>)

Esta política, ao desvelar as desigualdades que incidem sobre a população negra no Brasil, produz um amplo debate sobre a democratização do acesso ao ensino superior no país, tomando com arcabouço a discriminação racial. O ponto que mais se discute em relação à aplicação das cotas é o mérito acadêmico. Inúmeras críticas foram abordadas em torno deste tema quando a lei de cotas foi aprovada: os cotistas teriam desempenho pífio nas universidades; teriam um desempenho muito inferior aos não cotistas, o que geraria uma piora do quadro de exclusão social; as cotas iriam piorar a qualidade de ensino; os cotistas abandonariam os estudos por falta de condições cognitivas de acompanhar os estudos; entre tantos outros argumentos. Estes argumentos apareceram em diversos setores da sociedade, em setores da universidade, nas redes sociais, nas mídias impressas e faladas. Uma edição do DFTV, da Rede Globo de Televisão, o comentarista Alexandre Garcia fez o seguinte comentário:

“Temos que pensar na qualidade do ensino. Aqui em Brasília, é tudo na base do pistolão, do empurrãozinho. A tradução disso são as cotas. Só 67 (dos alunos das

¹⁹ A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial foi extinta no Governo Temer.

²⁰ Para acessar a lei: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm

escolas públicas) entraram por mérito... Sem a humilhação de receber empurrãozinho.²¹”

O comentário, que também foi alvo de intensos debates contra e a favor desta posição nas redes sociais, revela uma posição existente na sociedade brasileira que não reconhece a política de cotas como uma reparação histórica de desigualdades que foram acumuladas pela população negra no país e trata como privilégio esta forma de seleção.

Entretanto, o discurso do mérito acadêmico passa a ser desnaturalizado quando jovens negros acessam a universidade pública e apresentam uma performance igual ou superior aos não cotistas, como têm mostrado as pesquisas sobre desempenho acadêmico dos alunos que ingressaram por cotas nas universidades.

Para os movimentos sociais e defensores das políticas de ações afirmativas, o que está por trás do discurso da meritocracia é a defesa da ideia de inferioridade racial, como discutido no capítulo I desta tese.

Os movimentos sociais de diversos tipos também disputam os sentidos do direito à educação com os protagonistas dos setores empresariais quando os temas são o mérito, a qualidade educacional e a igualdade. Em uma entrevista ao jornal Folha de S. Paulo, publicada em 21/11/2015, Lemann define o que entende por igualdade:

"Está cheio de gente no Brasil que acha que igualdade é uma beleza. Eu acho igualdade uma beleza também, só que não funciona. Igualdade de oportunidade, isso sim. Agora, igualdade por igualdade...As pessoas não são iguais."

<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/11/1709206-lemann-diz-que-polarizacao-politica-trava-avanco-do-pais.shtml>. Acesso realizado em 21/11/2015)

A manifestação de igualdade defendida por Lemann entra em contenda com atores sociais e movimentos que vêem a igualdade de oportunidade como insuficientes para dirimir as desigualdades sociais. Leite (2002, p. 88), ressalta que na visão dos movimentos sociais igualdade não se opõe à diversidade:

Aquí es importante resaltar que la igualdad no era sinónimo de uniformidad, de homogeneidad o de ser iguales delante de la ley; más bien se refería a la libertad de palabra. Si igualdad es la libertad de hablar entre iguales, que será siempre un habla diversificado, es posible percibir que el concepto de igualdad incorpora el concepto de diversidad aunque excluya el de desigualdad. La identidad colectiva, aquí, es fundamental para un reconocimiento social. Reconocerse como parte de un colectivo de iguales es el primer paso para reivindicar también su parte en lo que es público. El individualismo, en ese aspecto, no permite al hombre re-conocerse como parte de una esfera pública y por lo tanto no le permite luchar por los derechos de tomar parte a lo que debería ser común a todos. El (re)conocer se da en la interrelación entre el vivir y el compartir esta experiencia con los demás.

²¹ O comentário pode ser acessado em: <http://g1.globo.com/distrito-federal/videos/t/dftv-1-edicao/v/estudantes-comemoram-o-resultado-no-programa-de-avaliacao-na-unb/4737861/>

Neste sentido, SANTOS (2007, p.30) revela como as diferenças são naturalizadas, numa "monocultura de saber":

A terceira monocultura é a da naturalização das diferenças que ocultam hierarquias, das quais a classificação racial, a étnica, a sexual e a de castas na Índia são as mais persistentes. Ao contrário da relação capital/trabalho, aqui a hierarquia não é a causa da diferença mas sua consequência, porque os que são inferiores nessas classificações naturais o são 'por natureza', e por isso a hierarquia é uma consequência de sua inferioridade; desse modo se naturalizam as diferenças.

A crítica dos movimentos sociais é que a base da igualdade proposta por Lemann é o individualismo e os consequentes valores a ele vinculados: competição, classificação, inferioridade, discriminação. Na igualdade de oportunidades, a hierarquia passa a ser naturalizada, e quem não se sai bem do ponto de vista do mercado é porque o esforço pessoal não foi suficiente ou adequado.

Do ponto de vista da educação, o que para os movimentos sociais conflitua com a posição de Lemann é que garantir a igualdade de oportunidades não diminui as discriminações, as desigualdades e as injustiças e, ainda, busca uma uniformidade diante das diferenças que é excludente. Segundo Freitas (2012):

Ela (igualdade) está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as "distorções" de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS, 2012, p.383)

A igualdade de oportunidades que coloca o indivíduo como o responsável pelo seu desalento acaba por reafirmar a sua inferioridade. Diferenças de desempenho entre os alunos são colocadas no mesmo patamar de competitividade do mercado e nas atividades produtivas. Os discursos no âmbito empresarial são os mesmos para a educação. Nesse sentido, Barbosa (2015) afirma que:

Por um lado, e no que concerne aos ganhos de responsabilidade, o que se destaca na automatização hegemônica é toda uma ação de empoderamento visando garantir que o indivíduo se vai assumir como principal responsável, senão o único, das contingências da vida: inserção profissional, permanência no posto de trabalho, queda na exclusão e na marginalidade, sucesso e insucesso nos estudos, posicionamento no sistema de desigualdade, riqueza e pobreza, saúde e doença, reconhecimento e discriminação. (BARBOSA, 2015, p. 1002)

Os setores empresariais investem amplamente em modelos e projetos pedagógicos que reafirmam as ações de responsabilização do indivíduo no sentido do *self-help*²² ver Modelos de *blended learning* (aprendizado mesclado), salas de aula ao contrário, ensino híbrido, todos eles modelos que usam ferramentas tecnológicas para promover aprendizado:

Felizmente existem sinais de que algo está mudando. Um indicador de que começamos a sair da paralisia é a nova obsessão que permeia o setor educacional. Uma espécie de Santo Graal moderno: a individualização do ensino. Educadores e interessados no assunto têm buscado modelos que permitam atender as dificuldades, interesses e tempo de aprendizado dos alunos de forma personalizada. Supostamente a maneira de ensinar que alcance esse ideal resolverá todas as dificuldades das escolas tradicionais. Como vantagem em relação aos Cavaleiros de Arthur, temos certeza da existência e sabemos onde buscar nosso cálice sagrado. (*Blended Learning*: Em Busca do Santo Graal. In: <http://www.geraventure.com.br/pt/>)

O uso de tecnologia como ferramenta para o modelo de formação que leva conta a individualização do ensino é uma obsessão para os grupos empresariais e defendida pelo Todos Pela Educação como um modelo para definir os usos dos recursos públicos da educação.

Em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Instituto Natura, o Itaú BBA, a Samsung e a Fundação Telefônica Vivo, o TPE desenvolve o projeto Métodos Inovadores de Ensino. A iniciativa tem como objetivo contribuir para a garantia de uma Educação de qualidade para todos e para o uso eficiente dos recursos públicos da Educação por meio da identificação e da construção de instrumentos que permitam aos professores, gestores escolares e gestores públicos:

- 1) diagnosticar as possibilidades de adoção de tecnologias na Educação – escolas e redes de ensino;
- 2) avaliar a pertinência das soluções disponíveis;
- 3) avaliar os resultados alcançados com a adoção das tecnologias selecionadas (<http://www.todospelaeducacao.org.br/projetos/metodos-inovadores/> acesso realizado em 16/12/2015).

A política liberal que vê no esforço pessoal e o indivíduo como “senhor de si mesmo”, responsável pelo seu mérito e pelo seu declínio, tem implicações diretas na escola. As diferenças de desempenho dos alunos são medidas, mensuradas e divulgadas através de testes e avaliações sistêmicas. Aqui reside outro foco de disputa em relação à construção democrática da escola. Como um problema que inquieta, a "baixa qualidade" da educação no Brasil é vista, por estes grupos, como uma patologia, como indesejada na medida em que lembra o atraso que envergonha o país.

Como afirma Arroyo (2011):

Esse desejo imperioso de deixar esse fardo para trás se reflete sempre que se fala na massa de analfabetos, de defasados idade-série, da baixa qualidade da escola pública, dos baixos lugares nas avaliações internacionais e nacionais, dos milhões abaixo da linha pobreza, dos desempregados... As brutais condições sociais vividas

²² Refere-se ao cuidado e ao socorro de si mesmo. Sobre as diferentes modelos da noção de empoderamento ver BACQUÉ, M-H; BIEWENER, C. *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris: La Découverte, 2013 e, BARBOSA, M G. Educação e ambiguidade da automatização: para uma pedagogia crítica da promoção do indivíduo autônomo in: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, Anped, v.20 n.63 out-dez. 2015.

pelos setores populares e que levam aos sistemas escolar são vistas como um fardo que atrasa a Modernidade, ao desenvolvimento social e econômico à qualidade da escola pública. Atrasa a conformação positiva da identidade nacional. (ARROYO, 2011, p. 271).

O então presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira) em 2007, citado por FREITAS (2007), define o “remédio” para a doença educacional brasileira: o sistema de avaliação e de responsabilização de alunos e professores pelo desempenho escolar.

Quando se cria um sistema de avaliação e passa a haver responsabilização pelos resultados, os gestores vão se preocupar com as notas e as metas. Qual é a defesa desse sistema: se existe um mecanismo para atribuir responsabilidades, os gestores vão melhorar o ensino. Quais são as críticas? Eles podem tentar falsear as notas, excluir os alunos mais fracos. Nos Estados Unidos, isso aconteceu. Esses argumentos não têm como ser revidados. Mas não pode deixar de dar um “remédio” para a educação por causa dos efeitos colaterais que ele pode causar. Temos de ver se é melhor ou pior para a qualidade da educação. Acho que é melhor. Os efeitos colaterais devem ser combatidos. Quando a primeira-ministra Margareth Thatcher fez a reforma educacional, diziam que era uma visão de direita. Quando o Tony Blair se tornou primeiro-ministro, acreditavam que ele suspenderia a reforma. Mas ele a reforçou e combateu os “efeitos colaterais”. Criou um programa de combate à exclusão dos piores estudantes, e as expulsões de alunos diminuíram absurdamente. (Fernandes, 2007a, apud FREITAS, 2007. p.970)

Quando se leva em conta a individualização do ensino, a tecnologia como ferramenta de desenvolvimento de habilidades individuais e a mensuração de conteúdos e habilidades através de testes e avaliações, a concepção presente passa a ser a do “direito à aprendizagem”. Em disputa com esta concepção, os movimentos sociais defendem mais que o direito à aprendizagem, defendem o direito à educação. A 38ª Conferência Geral da Unesco, realizada em Paris, o Marco de Ação para o programa “Educação 2030”, tomando como base a Declaração de Incheon, consagrada em maio de 2015 durante o Fórum Mundial de Educação, realizado na Coreia do Sul, teve como foco algumas das disputas políticas educacionais presentes na atualidade. Em meio a essas disputas, Daniel Cara, membro da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, destaca a polêmica entre o direito à aprendizagem e o direito à educação.

Direito à aprendizagem – Embora tenham sido derrotados no âmbito da oferta educacional, as fundações empresariais e o bloco anglo-saxão conseguiram fazer avançar a agenda do “direito à aprendizagem” em detrimento do direito à educação. E persistirão nessa agenda. (<http://www.campanhaeducacao.org.br/?idn=1467>. Acesso realizado em 22/12/2015)

A defesa do direito à educação leva em consideração a complexidade das relações que envolvem o processo educativo: relações entre professores e alunos, conhecimento, gênero, raça, materialidade, processos formativos, a variedade de experiências e práticas educativas

integrais. Nesta defesa, qualidade na educação não é sinônimo de rendimento escolar. O direito à educação e uma educação de qualidade devem se voltar aos direitos sociais, ao direito da infância e da juventude a uma vida digna.

Qualidade da educação, assim como o termo direito à educação, carrega em si uma área de unanimidade e desejabilidade. Parece haver um consenso em torno das diversas vozes de que estamos imersos em problemas de crise de qualidade educacional. Para os setores empresariais a qualidade está diretamente relacionada à meritocracia e ao desempenho escolar. Para os movimentos sociais qualidade deve ser definida como qualidade social da educação. O termo qualidade social, como descreve CAMPOS (2006), foi introduzido no Brasil para marcar diferenças de posições diante das disputas sobre as formas de se conceber e alcançar qualidade educacional.

No Brasil, por exemplo, foi introduzido o conceito de “qualidade social”, para marcar uma diferença de posições. Assim, no campo educacional, temos hoje uma disputa sobre as diversas maneiras de se conceber e de se alcançar a qualidade. São perspectivas muitas vezes antagônicas, nas quais a qualidade se insere em diferentes pautas, projetos políticos, posições ideológicas e utopias.

Por isso, é muito importante a consciência de que, quando utilizamos a palavra “qualidade”, estamos nos colocando em um campo de disputas. (CAMPOS, 2006, p. 24, 25)

Como se vê, nas disputas entre movimentos sociais com empresariados e movimentos conservadores, o direito à educação ganha sentidos opostos quando se trata de pensar quem tem direito à educação; uma disputa de sentidos do que é qualidade da educação e, ainda, uma disputa sobre como olhar para os a diversidade e desigualdade social expressa na presença de crianças e jovens negros, indígenas, da periferia como sujeitos da educação.

3.3 Direitos Humanos e Educação: um olhar sobre os sujeitos

A chegada dos pobres ao sistema público de ensino causa estranhamento à escola pensada no outro lado da linha e moldada sob a ótica do mercado. Um estranhamento porque a infância negra que chega às escolas não encontra padrões estéticos com os quais se identifica positivamente, os jovens de periferia não encontram uma linguagem e uma estética como as quais se identificam positivamente, os jovens e adultos não encontram reconhecimento dos seus saberes e histórias de vida.

Petronilha Silva (2015) mostra os traços que carregamos desta história brutal de seres humanos tratados como não humanos.

Antes de prosseguir, é de se chamar a atenção para dolorosas dificuldades que se têm de enfrentar quando se propõe traçar a história, melhor dizendo, as histórias das crianças brasileiras. As crianças negras, durante a escravidão, sabemos pelos depoimentos de viajantes estrangeiros, com frequência eram tratadas como se não fossem seres humanos. Inventários, dos que as tinham como propriedade, as listam entre semoventes. Nesses documentos, assim como em registros, em igrejas, de que foram batizadas, estão marcadas com um nome, mas não com sobrenome (RIZZOLI, 1994).

Como bem mostra investigação de Jovino (2010), a vida das crianças escravizadas, sua educação para submissão ao pensamento europeu, ao senhor branco, tem reflexos até hoje no modo como pessoas negras são percebidas e representadas. Representações de negros, feitas por não negros, por meio de fotografias, desenhos e de outras formas, que ela analisa, expõem submissão, negação da própria existência, assimilação. Entretanto, essas mesmas situações, destaca a pesquisadora, geraram resistências.

O que o padrão da escola conformada na lógica civilizatória propõe a estas crianças é que se dispam de suas identidades, porque consideradas irracionais, incultas e inferiores pelo seu pertencimento étnico e racial.

O universalismo ocidental sugere o reconhecimento irrestrito de todos os sujeitos, mas ao mesmo tempo o sujeito é um sujeito abstrato, de direitos abstratos, em uma sociedade concreta, segregadora, regida sob a ótica do mercado.

A infância como uma construção social tem sido discutida na literatura específica durante algumas décadas, em especial após a obra clássica de Ariès (1978). O que Abramowicz e Rodrigues (2014) indicam é que se a infância é uma construção social e produzida por dispositivos jurídicos, é também um dispositivo do poder. Para as autoras:

O que pretendemos indicar é que, se a infância é uma construção social, uma invenção, produzida de muitas maneiras, especialmente pelas normatizações jurídicas, torna-se um poderoso dispositivo do poder. Ou seja, a infância tem pensado e configurado a criança como um determinado aluno, determinada forma, estética, raça etc., e infância e criança única. É nesta direção que iremos destacar que a infância é, na verdade, e, nesse sentido, um dispositivo do poder. E, ao mesmo tempo, é a própria criança que, em seu devir, resiste e interroga a infância. (ABRAMOWICZ E RODRIGUES, 2014, p.465).

Desta maneira, a infância é pensada a partir dos paradigmas hegemônicos do colonialismo. E isso reflete nas formas como as crianças são vistas e tratadas no sistema escolar.

Arroyo (2015a) ainda vai mais longe ao mostrar como a infância e a adolescência pobre como perigosas, ameaçadoras, imorais. Visões segregadoras que estão presente na agenda política ao tratar da maioridade penal e a entrega de jovens à justiça penal ou ao extermínio, como acontece com milhares de jovens negros no país.

Ser delinquentes, logo extermináveis. Não são os adultos, não é a sociedade que os violenta. São esses jovens, adolescentes, crianças, os violentos. Não os violentados. Análises que inocentam a sociedade, as relações sociais, econômicas, políticas e culpam as vítimas. Os vitimados. Análises que inocentam o Estado, a justiça e os órgãos de repressão. A repressão policial e as condenações da justiça e do Congresso Nacional vêm aumentando contra esses jovens, adolescentes, crianças em

nome da defesa moral da ordem social que legitima prender e eliminar centenas de milhares sob o pretexto de uma guerra contra o tráfico de drogas e contra a delinquência infanto-juvenil. (IPEA; WASELFISZ, 2014; IBGE; PNAD, 2011).

A extrema segregação social e racial vivida pela infância e pela juventude brasileira, a crescente reação às conquistas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a defesa por parte da mídia e da opinião pública pela redução da maioridade penal e a crença de que jovens e adolescentes devem ir para a cadeia, colocam e xequem a crença de que o humano é educável. Para Arroyo (2015a):

Que o Congresso, a mídia e 80% dos cidadãos defendam a redução da maioridade penal, defendam que o lugar de jovens, adolescentes e até crianças é na cadeia, e não na escola, é um atestado da descrença em sua educabilidade, uma descrença em sua humanidade. Um atestado de que, como humanos, são invioláveis. É um atestado de que as elites e 80% dos cidadãos não reconhecem que a escola, a pedagogia, a docência serão capazes de educar, humanizar aqueles jovens, adolescentes e crianças decretados ineducáveis, invioláveis como humanos. A defesa de que o lugar desses jovens, adolescentes e até crianças pobres, negros é na cadeia, submetidos à justiça penal, atesta a crença do fracasso das lutas políticas pela educação de todo cidadão, pelo desenvolvimento humano pleno de todo ser humano.

A crença de que o humano é viável, educável, está em crise, pondo em crise todo o humanismo social e pedagógico que inspirou a defesa do direito de todo cidadão à educação, à humanização, porque é reconhecido humano. (ARROYO, 2015a, p.22)

Como destaca Sousa Santos (2013), a concepção de humanidade não existe sem a concepção de sub-humanidade. A exclusão a qual alguns humanos são submetidos “precede a inclusão que os direitos humanos garantem a todos os humanos. A concepção ocidental, capitalista e colonialista da humanidade não é pensável sem o conceito de sub-humanidade. Ontem, como hoje, mesmo que sob formas distintas” (SOUSA SANTOS, 2013, p.77). A descrença na educabilidade do ser humano ocorre em um momento em que no padrão de poder, as relações de sub-humanidade se sobrepõem às relações de humanidade, colocando em debate a própria concepção de Direitos Humanos.

Nesse sentido, Boaventura Sousa Santos indaga se a hegemonia de que gozam hoje os direitos humanos é resultado de uma vitória ou de uma derrota histórica, e se os direitos humanos podem ser usados de modo contra-hegemônico.

Na gramática dos direitos humanos encontramos uma linguagem hegemônica e incontestável de dignidade humana. Sousa Santos (2013) ressalta que esta gramática tem convivido com uma realidade perturbadora. Para o autor “a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discurso de direitos humanos” (SOUSA SANTOS, 2013, p. 42).

Esta gramática está dada pela matriz liberal na qual os direitos humanos foram concebidos. Sousa Santos (2013) concebe que os direitos humanos têm origem no pensamento

abissal da modernidade ocidental que dividiu o mundo entre colonizados e não colonizados. De um lado da linha, os direitos universais. Do lado colonial, nenhum destes direitos poderiam ser praticados. A hermenêutica dos direitos foi anunciada para ser vivida de um lado da linha, do lado da metrópole. Para Sousa Santos (2013):

Esta linha abissal, que produz exclusões radicais, longe de ter sido eliminada com o fim do colonialismo histórico continua sob outras formas (neocolonialismos, racismo, xenofobia, permanente estado de exceção na relação com terroristas, trabalhadores imigrantes indocumentados, candidatos a asilo ou mesmo cidadãos comuns vítimas de políticas de austeridade ditadas pelo capital financeiro). O direito internacional e as doutrinas convencionais dos direitos humanos têm sido usados como garantes dessa continuidade. (SOUSA SANTOS, 2013, p.44)

Sousa Santos (2013) considera que ao se sustentar os direitos humanos como universalmente válidos, independentemente dos contextos em que se estabelecem em diferentes regiões do mundo, parte-se de uma noção de natureza humana individual, “autossustentada e qualitativamente diferente da natureza humana” (SOUSA SANTOS, 2013, p.54). Daí resvala os limites da concepção liberal dos direitos humanos, pois a “compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo” (SOUSA SANTOS, 2013, p.54). O autor chama a atenção para a tensão que está posta: os defensores desta concepção de direitos humanos acreditam que o postulado universalista ocidental é irrelevante e não interfere em seu estatuto ontológico. Esta concepção tem ampla aceitação e hegemonia no mundo, “especialmente no Norte global” (p.55). Em contraposição a estes postulados surgem concepções contra hegemônicas de direitos humanos, com movimentos de resistência com referências políticas não ocidentais. Neste sentido, os direitos humanos se colocam em tensão entre:

O universal e o fundacional; entre o individual e o coletivo; entre o Estado e o anti-Estado e o seu desdobramento na questão das gerações de direitos humanos; entre o secular e o pós-secular; entre direitos humanos e deveres humanos; entre razão de Estado e a razão dos direitos ou, se se preferir, entre a continuidade dos direitos humanos e os direitos dos não humanos; entre igualdade e reconhecimento da diferença; e entre o desenvolvimento e autodeterminação. (SOUSA SANTOS, 2013, p.57).

A tensa e conflitiva gramática dos direitos humanos tem muitos matizes, entre elas o direito à educação. A universalidade de direitos atinge também a educação, considerada na Declaração Universal dos Direitos Humanos no art. 26:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Os pais têm um direito preferencial para escolher o tipo de educação que será dada aos seus filhos. (ONU, ASSEMBLEIA GERAL, 1948).

Tomando-se a constatação de que a educação é um direito humano em si e também um direito fundamental para a realização de uma série de outros direitos humanos, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Schilling (2012) discute o direito à educação como um campo de luta, com disputas permanentes por sentido. A autora parte de uma primeira tensão presente no conteúdo da educação: “possibilitar o acesso aos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade [...] com uma forte ênfase na ideia de igualdade de todos e todas para participar da cultura e da ciência” (p.47). Esta ideia da igualdade de todos encontra-se em permanente tensão com as diferenças existentes entre pessoas: “para que o objetivo (fim) maior da educação se realize, ou seja, o da possibilidade da convivência entre diferentes” (p.48).

Schilling (2012) ressalta a existência de uma diversidade de experiências tanto no plano governamental como no terceiro setor que tentam traduzir de maneiras diversas as declarações de direitos universais. São experiências heterogêneas e com diferentes graus de continuidade e descontinuidade, que revelam uma dispersão. A autora revela a tensão entre acesso e permanência e igualdade e diferença, a partir da pergunta:

Como, porém, desenvolver um trabalho dessa natureza, contrariando aspectos culturais que parecem extremamente persistentes, quando contamos com escolas que se encontram em posição de grande fragilidade, quando há aspectos estruturais e conjunturais tão negativos para a realização plena e universal destes direitos? (SCHILLING, 2012, p.49).

As conquistas de acesso à educação escolar no Brasil por via da universalização do Ensino Fundamental, recentemente garantidas no País, revelam uma hesitação em torno de “todos”. Se todos têm acesso, podem todos ser educados? Se muitas ações foram implementadas no sentido de garantir a inclusão de pessoas com deficiência na sala de aula, a ampliação da Educação Infantil e o aumento da escolaridade passando para 9 anos a extensão do Ensino Fundamental, ainda existe uma imprecisão sobre se todos são “educáveis”, uma vez que alguns estão de fora, como os adultos analfabetos, jovens evadidos e aqueles que ingressaram precocemente no mercado de trabalho. Schilling (2012) ainda discute a forte concepção presente na sociedade sobre a função social da escola, vista como proteção social, lugar de resguardar crianças e jovens da criminalidade e dos “perigos da rua”, bem como uma educação mercantilista, voltada para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, bastante distantes da premissa da educação como direito humano. A autora conclui que a universalização não garantiu a permanência na escola e as desigualdades escolares continuam a ser multiplicadas. Para ela, a permanência só pode se realizar a partir do conteúdo do direito,

conforme descrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos de “acesso irrestrito ao saber, ao conhecimento científico acumulado” (p.52).

Em seguida, Schilling (2012) busca compreender a complexidade da educação dos direitos humanos a partir dos dilemas entre a tensão igualdade e diferença.

Como instituição, a escola é um sistema de classificação e reclassificação constante. Teoricamente, ao menos, esta classificação contínua, ocorreria sob o signo da forma meritocrática. Mas há outras classificações que operam baseadas exatamente em ideias preconcebidas sobre quem é – e quem não é – “educável”. Ou seja, a instituição escolar, que, nos tempos modernos, é vista como a instituição que realiza o direito humano à educação para todos e todas, de forma igualitária, produz incessantemente a assimetria, a diferença, os diferentes. (SCHILLING, 2012, p.52).

Para a autora, a diferença tem sido tratada com intolerância e estigma, o que leva a uma tensão com a premissa anteriormente apontada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. O fazer educacional opera na lógica da classificação e retoma as ideias de quem é e quem não é educável. “Quem é bom, excelente, regular, péssimo, fraco?” (SCHILLING, 2012p.53). O exercício de classificação é invariavelmente um exercício de exclusão/inclusão, operado por um modelo do que é normal e desejável. Schilling (2012) considera finalmente que “se trata de uma tensão irreduzível, para a qual tentaremos construir respostas provisórias e flexíveis frente aos dilemas do cotidiano escolar quando comprometidos com a realização do direito humano à educação” (SCHILLING, 2012.p.54).

Cabe ressaltar que a tensão apresentada no trabalho de Schilling (2012) sobre quem é educável não se dá apenas no campo institucional proposto por ela, pois está presente também no campo da formulação de políticas, uma vez que os dilemas escolares têm uma relação imbricada com os dilemas sociais e com as opções políticas que as sociedades tomam, bem como a capacidade de enunciação e politização destas tensões pelo movimento social.

Arroyo (2015a) também faz a pergunta de Schilling (2012), de um outro ponto de vista. O autor toma como hipótese que estamos em tempo de descrença da educabilidade do ser humano.

Parto da hipótese de estarmos em tempos de descrença dessas crenças e, consequentemente, de descrença na pedagogia e na docência porque nos invade a descrença na educabilidade da infância e da adolescência pobre, negra, das periferias que chegam às escolas. Estamos em tempos de uma brutal segregação social e racial desses jovens, adolescentes e até crianças, tratando-os como violentos, delinquentes, ineducáveis, logo extermináveis, entregues à justiça penal. Inviáveis como humanos. (ARROYO, 2015a, p.22)

Mas se, por um lado, estamos em um tempo de descrença na educabilidade do ser humano, como aponta Arroyo, por outro é possível perceber que os Movimentos Sociais buscam romper com esse quadro, negando a função social moralizadora da escola e recolocando

constantemente a discussão do direito à diferença e do direito a um bem viver. Uma história de tensões e lutas que são sempre repostas.

Foi no processo de redefinição da luta dos movimentos sociais e de uma esfera de conflitos, paradoxos e contradições que se abriram possibilidades de conquistas e reconhecimento de direitos. No campo educacional, vimos o surgimento da luta pró-creche, a luta dos movimentos populares pela universalização do ensino, a realização de experiências de educação popular, o surgimento de movimentos indígenas reivindicando escola diferenciada e bilíngue, do Movimento dos Sem Terra por uma escola do campo e, ainda, mais recentemente, as conquistas dos movimentos negros por cotas nas universidades públicas e dos movimentos de mulheres, para ampliar a discussão de gênero nas escolas.

Entretanto, é preciso ressaltar o que já foi dito anteriormente: a luta pelo reconhecimento de direitos é um campo de conflitos e disputa de sentidos. As disputas de sentido do direito à educação são atravessadas por alternativas antagônicas que se contrapõem, conforme ressaltam PAOLLI e TELLES (2000):

[...] de um lado as possibilidades de uma regulação democrática da vida social que tenham como medida o reconhecimento e a generalização de direitos e, de outro, propostas neoliberais que representam uma tentativa de privatização das relações sociais [...] inscrita em um projeto conservador que reduz a sociedade civil ao mercado, à política, à racionalidade técnico-administrativa e os direitos à autonomia privada de indivíduos empreendedores [...]. (PAOLI E TELLES, 2000, p. 114).

Muitas gerações de crianças das camadas populares - crianças e jovens pobres, negras, moradores de periferias e do campo – estiveram fora da escola, ou sua presença se deu por um percurso curto, passagem rápida, muitas vezes nem completando os anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, a luta pelo direito à educação que permitiu a chegada e a permanência de “Outras” infâncias na escola, causou tensões e conflitos nas estruturas segregadoras da escola.

As presenças afirmativas destes sujeitos confrontam as desigualdades ainda presentes nas escolas, desigualdades de percursos, diferenças – físicas, materiais, subjetivas - entre escolas de centro e periferia, nas lógicas meritocráticas individualistas. Uma presença que ao reafirmar o princípio da igualdade, reafirma o princípio do direito à diferença no seu espectro mais amplo da expressão, parafraseando Santos (2007), “o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos e, como tal, se baseia, simultaneamente, no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença.” (SANTOS, 2007, p. 21).

As presenças afirmativas são também ferramentas de resistência pedagógica como situa Walsh ao tratar da interculturalidade crítica, porque põe em questionamento a “racialização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder.” (WALSH, 2013, p. 11)

Propostas pedagógicas que partem do reconhecimento dos sujeitos, que denunciam os processos de inferiorização e subalternização e veem os sujeitos de forma positiva, são sempre taxadas como irracionais, impossíveis, inviáveis, muito “bonita” no discurso, mas inexecutável. Foi assim com os movimentos de educação popular da década de 60, com as propostas de formação humana da Escola Plural em Belo Horizonte, também da Escola Candanga em Brasília e tantas outras experiências da década de 1990. Mas elas também demarcaram avanços na luta pelo direito à educação e deixaram marcas que são difíceis de apagar. Conquistas que servem como bandeiras de luta para garantir direitos e propor políticas, mostrando a força desses "outros sujeitos", dessas "outras pedagogias". Será assim com as propostas de educação integral?

3.4 A Educação Integral como Direito à Educação: território de disputas

No território de disputas em torno da educação integral encontram-se as presenças afirmativas das crianças, adolescentes e suas famílias que não se veem como subalternizados e buscam mais educação para seus filhos. Nestas disputas encontramos também visões compensatórias e moralizantes dos alunos que chegam à escola. Há ainda visões que veem na educação integral uma contribuição para a construção de uma sociedade sem segregações, mais livre e igualitária.

A educação integral aliada à ampliação da jornada diária da criança e do adolescente na escola tem sido objeto de debate e reflexão do pensamento educacional brasileiro desde o início do século 20. Entretanto, este é um debate de idas e vindas, avanços e retrocessos, que desencadeiam ações e enfrentam dilemas e contradições. Ainda que haja uma aceitação e uma defesa intransigente da educação integral, a aparente unanimidade não revela seus embates.

Um primeiro embate, e talvez a visão mais comum e corriqueira é de que a educação integral serve para tirar a criança da rua. Uma visão amplamente difundida que tem dois vieses: um primeiro de que a rua é local de perigo, aliciamentos, lugar de “adultos” e suas malícias; um segundo, de que as crianças das camadas populares precisam ser monitoradas e socializadas pela instituição escolar para que não “caiam” no mundo do crime, para que a infância pobre seja “institucionalizada”.

Ampliar os horários de institucionalização das crianças em programas de educação (em tempo) integral pode ser entendido como uma “reinstitutionalização” da infância, que está ligada ao direito à educação a todas as crianças, mas que coloca também em causa um enquadramento que tanto dá conta das relações das famílias com o mercado de trabalho, quanto busca combater a situação de risco das crianças. (CARVALHO, 2013, p.37)

Neste sentido, mais tempo na escola pode significar uma visão de dar às crianças pobres, vítimas da miséria, um lugar de segurança e disseminar um discurso de que, dentro da escola, estão longe dos perigos das drogas e terão o tempo ocupado com eficiência e utilidade. Ainda que com traços de atualidade, esta visão retoma a visão civilizatória da modernidade que “define formalmente um tipo desejável de subjetividade moderna, a pedagogia é a grande artífice de sua materialização” (CASTRO-GÓMEZ, 2005 p.83).

Outro conceito agregado à educação integral aponta a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento das atividades de tempo integral. Este conceito aparece em Canário (2004), em que o autor destaca que a noção de território educativo ganha centralidade no campo da educação pelos expostos: a “ingovernabilidade” da escola; o alargamento das funções da educação e o reconhecimento de que a escola não é o único espaço educativo; por fim, “a globalização, em nível local, da ação educativa, no quadro de estratégias integradas de desenvolvimento” (CANÁRIO, 2004, p.56). O autor recorre à retórica de que o grande risco é tratarmos o território educativo como território escolar, pois a territorialidade supõe uma superação da forma escolar de conceber a aprendizagem como um fator técnico, didático. A “ilusão pedagógica” consiste em considerar a aprendizagem fora da territorialidade e do sujeito inserido em um contexto social e cultural. A forma escolar se volta prioritariamente ao currículo, as avaliações, aos recursos didáticos e pedagógicos na ausência de suas dimensões territoriais e da pluralidade de dimensões das vivências sociais. É preciso reconhecer o espaço como construtor de identidades que possui uma dimensão socializadora, uma dimensão de expressões de culturas, saberes e encontros. O território educativo carrega dimensões que não são naturalizadas no espaço escolar. Desta forma, a concepção de territórios educativos se destaca como uma possibilidade de reorganização do trabalho escolar na ampliação das dimensões de formação dos educandos.

Uma concepção que permite também tratar o território como espaço intermediário entre o público e o privado:

(...) designa aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade. (MAGNANI, 1998, p. 116 apud CARVALHO, 2014 p.159).

Nesta concepção de espaço intermediário, o território educativo carrega relações identitárias, que de acordo com Carvalho (2014), cria relações sociais particulares pela experiência educativa. Relações que são carregadas de códigos, linguagens e condutas que trazem reconhecimento de pertencimento entre seus membros.

Arroyo (2012b) reconhece outra dimensão necessária aos programas de educação integral: reconhecer o direito de um digno e justo viver. Nesse sentido reforça a ideia do que a educação integral traz de mais radical como política de ação afirmativa.

Às infâncias-adolescências é negado o direito mais básico: desenvolver o seu viver, seu corpo em espaços-tempos humanos. O que esses programas trazem de mais radical às políticas públicas, à pedagogia, à docência e ao sistema escolar é reconhecer que lidamos com gente que é vida, corpo, espaço-tempo. Gente que desde a infância é condenada pelas relações sociais, econômicas e políticas a formas precaríssimas de vida-corpo-espaço-tempo (ARROYO, 2012b, p.41).

O autor chama atenção para o risco da Escola Integral e Integrada entrar na lógica seletista do sistema escolar orientadas pela subordinação de políticas educativas à critério de racionalidades econômicas que se voltam para o ranqueamento de escolas em avaliações nacionais, ou políticas de premiação ou punição aos mestres. Mais tempo na escola não pode significar mais tempo para treinamento para provas, ou mais tempo para políticas compensatórias, “de ajudar os mais atrasados a compensar a não aprendizagem”, de redução à políticas de moralização, reforço e compensação para a política de elevação de médias e metas. É preciso estar atento para que a política das normatizações, rigidez de diretrizes e regimentos e na rigidez da normatização das avaliações de aprendizagens se tornem marcas da política da educação integral. Para o autor, os espaços de educar, ensinar, aprender não se separam do direito à vida. Quando o direito de um viver digno é negado, todos os outros o são. Neste sentido, Arroyo (2012b) nos chama atenção para que as políticas educativas estejam atreladas a políticas de diminuição da pobreza, da fome, da proteção ao ser humano.

Entretanto, a função política da educação integral estar atrelada a um justo e digno viver não é o foco de outros educadores. Existe também a defesa de que a educação integral tem o papel primordial de desenvolver a matriz curricular da escola. Leite, Oliveira e Mendonça (2015) chamam a atenção para o campo de disputa e debates da educação integral:

Alguns educadores adeptos da escola de tempo integral defendem a ideia de que mais tempo para desenvolver a matriz curricular é a principal razão da ampliação do tempo escolar. De acordo com GIOLO²³, por mais que se possa usar a criatividade para introduzir outros componentes formativos, a escola de tempo integral não deverá perder de vista que o grande desafio da educação básica é fazer como que os alunos

²³ GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (org.), Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 94-105.

aprendam os conteúdos previstos em sua matriz curricular, sendo esta a razão principal a exigir a ampliação do tempo escolar. (LEITE, OLIVEIRA, MENDONÇA, 2015, p.37)

Esta concepção trazida por Giolo tem grande aceitação na sociedade, porque traz a ideia de progresso, de que as camadas populares só vão ascender socialmente se aprenderem os conteúdos escolares. A esta ideia vincula-se fortemente a ideia de mérito escolar. Uma vez que aos alunos são apresentados os conteúdos escolares, eles precisam ser avaliados, merecer boas notas, comprovar aprendizagens. Esta visão, assim como a visão de que a função da escola é suprir carências culturais, materiais e sociais, não reconhece os sujeitos como de conhecimento e de saber.

Há, ainda, muitas tensões em torno dos educadores. Ao propor uma educação vinculada ao território, em que currículo, experiência social e conhecimento não se separam, a educação integral coloca novas referências e novos desafios ao cotidiano escolar. Os saberes das experiências sociais demandam uma disposição ao diálogo com os sujeitos que são protagonistas destas experiências culturais. Pessoas que participam de movimentos sociais e culturais tem sido chamados a seremicineiros e agentes culturais em algumas experiências de educação integral. “Esses novos educadores assumem a coordenação de oficinas e mobilizam saberes que não foram adquiridos na escola ou nas universidades” (LEITE, OLIVEIRA, MENDONÇA, 2015, p.46).

A presença destes novos educadores tem sido alvo de críticas. Acredita-se que a tarefa de ensinar é exclusiva dos profissionais formados nas universidades e que todas as atividades do tempo integral devem ficar a cargo de professores. Para Leite, Oliveira e Mendonça (2015), o risco do não reconhecimento destes novos profissionais é o da escola não se abrir para novas possibilidades de aprendizagens e de experiências e conhecimentos que ampliam o universo curricular das escolas. Outra tensão que se coloca em relação aos novos profissionais é o da carreira, e da pouca valorização destes novos profissionais em algumas experiências de educação integral, tanto do ponto de vista da remuneração quanto do ponto de vista do reconhecimento dos saberes trazidos por estes profissionais.

O campo de disputa retratado nas concepções de educação integral dizem respeito à visão dos sujeitos e na crença de sua educabilidade ou não; às lógicas meritocráticas e compensatórias em disputa com as lógicas de formação humana; ao tempo e espaço em que o tempo e espaço escola não é o único de tempo de formação e aprendizagem; a disputa em torno da presença de novos educadores e sobre a ampliação do universo curricular da escola ou de mais tempo para desenvolver um currículo das disciplinas clássicas. As disputas em torno da educação integral são também as velhas disputas em torno do direito à educação.

Nesse sentido, analisar como o Programa Mais Educação - atualmente, a principal estratégia de implementação da Educação Integral no Brasil - foi criado e está sendo implementado nos permite compreender de forma mais clara como se dão, na atualidade, as disputas e tensões acerca da luta pelo direito à educação em nosso país.

4 CAPÍTULO III

MAIS EDUCAÇÃO: UM PROGRAMA EM DISPUTA

A demanda por mais educação, ou seja, por uma educação integral, é marcada por um longo processo de disputas no campo do direito à educação. A história do Brasil foi caracterizada pela segregação, pela separação, pela exclusão de crianças, jovens, negros, indígenas dos direitos básicos, entre eles o direito à educação. Neste embate sobre que tipo de educação e para qual sujeito, vão se configurando projetos, legislações, movimentos, estatutos etc.

A tensa disputa por igualdade e justiça nas últimas décadas no Brasil, pelos direitos da infância e juventude, principalmente as em situação de pobreza, permitiu que o país alcançasse uma melhoria significativa na oferta de vagas no ensino básico, alcançando um índice de 97,5%²⁴(em 2014) da população matriculada em idade escolar. A luta por garantir essas crianças e jovens como “sujeitos de direitos” fez surgir o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990 e o Programa Bolsa Família²⁵. Para Arroyo (2015, p.19):

Nas décadas recentes os ideais democráticos e, sobretudo, os grupos sociais injustiçados vinham pressionando por igualdade e justiça social. Movidos por esse ideal, as escolas e seus profissionais vinham somando com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no reconhecimento dos direitos da infância e da adolescência como linguagem de dignidade humana. Vinham avançando na garantia do direito à educação, à escola, como reconhecimento da infância, da adolescência e da juventude como sujeitos de direitos.

É dentro deste contexto de mudanças democráticas e de intenso debate no cenário educacional brasileiro que a educação integral está presente, tanto nos debates e legislações, quanto em experiências diversas em municípios brasileiros que procuravam implementar propostas que ampliavam as experiências educativas da infância e da adolescência através da educação integral.

O Programa Mais Educação é parte destas demandas por igualdade e justiça que os coletivos que vivem cotidianamente com processos de subalternização reivindicam.

Neste capítulo apresentamos o Programa Mais Educação situando inicialmente um breve relato a história da educação integral no Brasil, as condições e o embasamento de sua criação, e um detalhamento da organização do Programa.

²⁴ Dado extraído do Observatório do Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/2-ensino-fundamental/indicadores>

²⁵ Programa do Governo Federal criado em 2003 para atender famílias em situação de extrema pobreza e associa a transferência do benefício com a permanência das crianças na escola.

4.1 A Educação Integral e sua história

Desde o início do século XX diferentes projetos políticos e concepções sobre a educação integral se apresentam no país. Na década de 1920, as pesquisas no campo da história da educação apontam a presença do movimento anarquista e, nos anos 1930, uma hegemonia do movimento integralista.

O movimento anarquista defendia a ideia de uma educação integral como educação libertária, em que o diálogo e a ideia de que educação não era sinônimo de escolarização. A escola importava para imprimir uma prática emancipadora, capaz de formar pessoas para serem livres dos prejuízos, resultantes das convenções sociais. A escola anarquista privilegiava uma educação integral com diferentes formas de expressões artísticas com o intuito de desenvolver o gosto pela arte, o senso estético e “exercitar percepções sensitivas e habilidades manuais e corporais” (GALLO, 1995, p. 112). Coelho (2009) destaca:

(...) a concepção libertária de educação provém de um cunho altamente político emancipador, ou seja, todas as propostas sintetizadas até aqui objetivam a formação completa do homem, para que ele o seja, na plenitude filosófico-social da expressão. É assim que essa educação se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política. (COELHO, 2009, p.87/88).

O movimento anarquista via na pedagogia libertária uma forma de luta pela mudança social, para a formação de uma sociedade mais justa, fraterna e pela paz. Para os anarquistas, uma nova sociedade só é possível se imprimir, nos homens, mudanças de valores e princípios compatíveis com esta nova sociedade. Por isso, a educação integral para os paladinos deste movimento era considerada imprescindível para as transformações sociais e econômicas, de princípios democráticos, igualitários e libertários. (Martins, em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_015.html).

Com uma concepção que divergia dos anarquistas, os integralistas²⁶ defendiam uma educação voltada para o civismo, o patriotismo, a disciplina e o amor à pátria. No integralismo aparece a ideia de homem total, de acordo com Coelho (p.5 http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/integralismo3.pdf),

É notória a fundamentação dessa formação por completo – que deve ser física, intelectual-científica, cívica, espiritual-religiosa, artística, entre outras – consolidando o que denominamos como Educação Integral.

²⁶ O Movimento Integralista lançou em 1932 o “Manifesto Integralista”, que propunha uma sociedade cristã, patriótica e nacionalista. O principal agente deste movimento foi Plínio Salgado.

Coelho (2009) ressalta que, para este movimento a conformação de uma educação integral baseia-se na tríade Deus, Pátria e Família. Esta tríade compõe tanto o ponto de vista da visão de homem e sociedade, como do ponto de vista da educação. Neste sentido, a formação do homem total vem acompanhada da formação por completo com forte cunho moralizante e de formação de caráter.

As escolas integralistas eram gratuitas e ofereciam cursos de alfabetização e cursos profissionalizantes como corte e costura, datilografia, entre outros. Nelas, os educandos recebiam ensinamentos da tríade Deus, Pátria e Família, instrumentalizando-os na doutrina do movimento Leite, Carvalho e Valadares (org), (2010).

As ideias integralistas também divergiam da visão de educação integral formulada por Anísio Teixeira, um dos formuladores do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932. No ideal da Escola Nova, o aluno é um ser ativo e a escola deve traduzir esta capacidade em atividades que estimulem a criatividade, o interesse, a aprendizagem ativa. Este movimento se baseava nas ideias do norte-americano John Dewey, de que a educação não é preparação para vida, mas sim a própria vida. A experiência é assim um importante ingrediente da escola.

A formação por completo proposta pelos “pioneiros da educação” era baseada em um currículo completo: leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física, alimentação. Estas atividades se inseriam em um contexto de uma educação integral, com uma formação intelectual, ética, estética, profissional. Anísio Teixeira (1959, p. 79 *apud* COELHO 2009, p.89), propõe:

[...] 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.

As propostas pedagógicas tinham como alvo a formação integral da criança, descrita por COELHO (2009, p.89):

Podemos inferir, também, que essa formação completa defendida por Anísio Teixeira tem como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País. Anísio Teixeira colocou em prática essa concepção de educação, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador, Bahia, no ano de 1953.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, foi referência para a criação da Escola Parque de Brasília, no período de inauguração da capital. Pereira e Rocha (s.d) descrevem a Escola Parque:

(...)foi concebido o Centro de Educação Elementar que se inaugurou em Brasília. Sua estrutura física compreendia um conjunto de prédios escolares destinados a abrigar um Jardim de Infância, quatro Escolas Classe e uma Escola Parque. Após o período de iniciação escolar no Jardim de Infância, para crianças de 4 a 6 anos, os alunos ingressariam na Escola Classe, destinada à educação intelectual sistemática de menores de 7 a 14 anos, e, paralelamente, complementariam a sua formação na Escola Parque, mediante participação em atividades diversificadas, com vistas ao seu desenvolvimento artístico, físico e recreativo, bem como a sua iniciação ao trabalho, perfazendo, assim, uma jornada escolar de oito horas diárias. (Acesso realizado em 26/05/2016, trabalho disponível em http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/457EvaWaisros_LuciaRocha.pdf)

As Escolas Parque funcionaram neste modelo em 1960 e 1961. A partir de 1962 elas passaram a reduzir a carga horária e a funcionar em dias alternados, desfigurando a proposta inicial. De acordo com as autoras citadas, a ampliação do número de matrículas, a falta de investimento do governo Jânio Quadros, que se seguiu ao de Juscelino Kubitschek, e ainda a resistência de setores contrários ao modelo desenvolvimentista e liberal proposto por Anísio Teixeira foram responsáveis pelo fim da Escola Parque.

As experiências desenvolvidas no modelo proposto pelos escolanovistas foram pontuais e nunca chegaram a ser implementadas como políticas públicas duradouras.

Em 1983, Darcy Ribeiro, então Secretário de Educação do Rio de Janeiro, cria os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), durante o mandato do Governador Leonel Brizola. Os CIEPs funcionaram em um prédio construído pelo governo vigente, para que os alunos pudessem permanecer na escola em período integral, desenvolvendo diversas atividades. O projeto arquitetônico incluía amplos refeitórios, bibliotecas, espaços esportivos e pátios, salas temáticas, espaços de trabalhos coletivos e individuais (Moll, 2012). Darcy Ribeiro tentou implementar um número grande de escolas nos moldes do CIEPs com o intuito de tirar o caráter experimentalista da educação em tempo integral e se tornar política de governo. Pesquisa realizada por Cavalieri e Coelho (2003) apontam que dos 506 CIEPs criados, 101 foram municipalizados. De acordo com as autoras, um dos motivos do projeto inicial não ter sido consolidado foi a representação social que se criou da escola de tempo integral:

Destaca-se ainda o fato de que a falta de tradição de tempo integral na escola brasileira e o encaminhamento equivocado dado ao tema por alguns setores do próprio governo quando do lançamento do 1º PEE – relacionando essas escolas à crianças infratoras – fortaleceram a associação de ideias entre escola de horário integral e internato, reformatório e congêneres. Dessa forma, os CIEPs foram estigmatizados como sendo escolas para crianças sem cuidados familiares ou semimarginalizadas. (CAVALIERI E COELHO, 2003, p.153)

Até a década de 1990 as experiências de educação integral no país não se consolidaram e percebe-se a presença de visões distintas em torno do significado da educação integral. Entretanto, os movimentos sociais não deixaram de reivindicar políticas de ampliação de tempo

e de um “justo e digno viver da infância-adolescência popular” (Arroyo, 2012b, p. 35). Buscando atender as demandas desses movimentos, o início do século 21 é marcado por experiências em diversos municípios brasileiros, entre elas, algumas que foram inspiradoras do Programa Mais Educação: o Bairro-Escola em Nova Iguaçu e a Escola Integrada em Belo Horizonte.

4.2 As bases de construção do Programa Mais Educação (PME)

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que definiu "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família" (art.205) e considerou em seu artigo 208, parágrafo 1º, “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, as legislações referentes ao direito das crianças e adolescentes que se seguiram destacaram o direito à educação integral. Foi assim no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº8.069/1990) que destaca o direito de acesso e permanência na escola de forma obrigatória; com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº9.394/1996) que em seu artigo 34 prevê a jornada escolar com um mínimo de 4 horas diárias e progressiva ampliação do período de permanência na escola. A LDB também prevê no parágrafo 2º deste artigo que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (LECLERC, 2012; CARVALHO, 2013)

O Plano Nacional de Educação (Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) que antecedeu a criação do PME, com duração de 10 anos, destaca que a educação integral deve ser progressivamente ampliada, incluindo a educação infantil em sua meta de ampliação. O texto aponta como objetivos e metas:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

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

Entre ações voltadas para a implementação de uma política de Educação Integral, o surgimento do Programa Mais Educação ganha destaque. O Programa Mais Educação se considera tributário das demandas pelo direito à educação integral concretizadas nas ações implementadas por Anísio Teixeira e com experiências em diversos municípios brasileiros,

como, por exemplo,²⁷ dos CIACs no Rio de Janeiro. E de acordo com Moll (2012), as experiências dos municípios de Apucarana (PR), Belo Horizonte (MG) e Nova Iguaçu (RJ) inspiraram e colaboraram para definir as linhas gerais do Programa. Dentre elas, a Escola Integrada da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte serviu de exemplo para a organização do Mais Educação.

4.2.1 Experiência da Escola Integrada em Belo Horizonte²⁸

Criado em 2006, o Programa Escola Integrada (PEI) iniciou como experiência piloto em sete escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte com ampliação da carga horária para 9 horas diárias, em turno e contra turno, delineada a partir de uma perspectiva de diálogo entre a escola e a cidade. Assim como a experiência de Nova Iguaçu, o município de Belo Horizonte apostou nos princípios da cidade educadora e na possibilidade de diálogo entre a comunidade, a escola e os agentes educativos locais. De acordo com seus formuladores:

Levando em consideração que a cidade é lugar doador de sentido à nossa existência, lugar dos usos e hábitos de nosso tempo e de experiências da ideia de território como modelo de aprendizado, a prefeitura de Belo Horizonte tem revelado uma forte vocação educadora ao instituir políticas que reconhecem a cidade como produtora de cultura e que possibilita a apropriação dos espaços públicos e culturais pelos cidadãos. Para isso, tem articulado a relação entre educação e cultura, esporte, assistência social, saúde, alimentação, segurança no trânsito e programas de transferência de renda, bem como questões relativas à habitação e às condições de existência. (MACEDO E OUTROS, 2012, p. 413)

A ideia de ampliação do território é central na proposta do município de Belo Horizonte. A noção de que a escola não pode ser uma instituição total, defendida pela Secretária Municipal de Educação à época da implantação do Programa, é reveladora de que no PEI os saberes e as possibilidades de conhecimento são mais amplos que a escola:

A nossa tentativa é fugir dessa ideia de criar uma instituição total, de que ali você provê tudo para uma educação; nós estamos trabalhando com uma outra ideia: de que é possível, sim, a gente trabalhar na perspectiva de construção de responsabilização, de implicação do território e de vincular esses atores. (profª. Macaé)²⁹

²⁷ Para saber mais sobre as experiências da educação integral entre as décadas de 1940 e 1980, ver: 1) BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. - Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/publicacoes>. > 2) LEITE, L. H. A.; CARVALHO, L. D.; VALADARES, J. M. (org.) **Educação integral e integrada**: Módulo II – desenvolvimento da educação integral no Brasil. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010. Disponível em <www.teiaufmg.com.br> Acesso em 15/12/2015.

²⁸ É importante destacar que o Programa vem passando por mudanças desde 2013, com a saída do governo da secretária Municipal de Educação e da equipe de coordenação do PEI desde sua criação.

²⁹ Depoimento extraído de: MEC. EDUCAÇÃO INTEGRAL/EDUCAÇÃO INTEGRADA E(M) TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo. Brasil, MEC, 2014.

O Programa busca espaços de aprendizagem que estão fora dos muros da escola, atendendo a uma concepção de comunidades de aprendizagem, em que os cidadãos são protagonistas do processo de conhecer. Existe nesta proposta uma aposta de que os saberes circulam no território, e que no diálogo e nas parcerias com as comunidades existe um ambiente propício para aquisição de novos saberes e práticas.

A Secretaria Municipal de Educação realiza algumas parcerias com museus, parques e clubes para que as escolas desenvolvam aulas-passeios em espaços da cidade e do entorno.

O PEI formula uma proposta em que, no contra turno escolar, são oferecidas diversas atividades em praças públicas, parques, teatros, museus, igrejas, organizações não governamentais (ONG's), associações, clubes, entre outros. Estas atividades acontecem na forma de oficinas culturais, esportivas, artísticas, acompanhamento pedagógico, entre outras. Estas oficinas são acompanhadas por “novos profissionais”. De acordo com RAMALHO (2014, p.17):

Dialogando com a perspectiva da ampliação dos saberes e, portanto, da valorização da experiência enquanto produtora de conhecimento, novos perfis profissionais são incorporados às escolas por meio do PEI. É esse o caso do Professor Comunitário, um docente escolhido pela escola para coordenar as atividades do Programa na instituição. Os estagiários, estudantes universitários que oferecem oficinas nas escolas, também são novos sujeitos que passam a integrar o contexto escolar a partir do PEI. Há ainda a incorporação dos chamados “agentes culturais”: em sua maioria, jovens pertencentes à comunidade local, com rica experiência cultural, que passam a ministrar as oficinas nas escolas.

No período da implantação do Programa Escola Integrada, a equipe era constituída por um professor comunitário (professor concursado da Rede Municipal de Ensino) escolhido na própria escola pela direção e coordenação; os agentes culturais eram contratados pela escola através do Caixa Escolar em convênio com a AMAS (Associação Municipal de Assistência Social)³⁰; os monitores eram estagiários das instituições de ensino superior da cidade, e acompanhados pelos professores das instituições parceiras do Programa; Estagiários do Programa Segundo Tempo do Ministério do Esporte do Governo Federal³¹; Jovem Aprendiz na função de monitor de informática, também contratado pelo convênio com a AMAS e formado em parceria da Secretaria Municipal de Educação e PRODABEL/GPLI (Companhia de Processamento de Dados do Município / Gerência de Planejamento e Informação da Secretaria de Educação).

³⁰ Atualmente os monitores são contratados somente via Caixa Escolar.

³¹ Atualmente o Programa Segundo Tempo não faz parte da Parceria com a Escola Integrada

Dayrell, Carvalho e Geber (2012), ressaltam a contribuição desses jovens educadores em propostas de educação integral como o PEI em Belo Horizonte, em afirmar saberes que até então estavam sendo desqualificados pela educação formal. Para os autores, através destes novos educadores estes saberes passam a ser valorizados e reconhecidos. O Programa constitui-se então com a participação de profissionais cujos saberes nem sempre eram os acadêmicos; profissionais formados pelos movimentos sociais e culturais, como congadeiros, capoeiristas, dançarinos, grafiteiros, entre outros.

Ao colocar educadores da comunidade, ONG's, universidades e escolas para atuarem juntas, o PEI procura potencializar os diferentes saberes e formas de atuação, reconhecendo a existência de “saberes não escolares” e de saberes construídos no âmbito da experiência.

Assim, as ideias de território educativo e de intersetorialidade aparecem fortemente na formulação do PEI. De acordo com Ramalho (2014), o Programa Escola Integrada trabalha em uma perspectiva intersetorial, entre secretarias municipais, sociedade civil e iniciativa privada.

Neste sentido, o programa traz para o rol de experiências de educação integral no país os princípios da cidade educadora e das comunidades de aprendizagem.

CARVALHO (2013) em sua pesquisa sobre a relação do PEI com o território, conclui:

Programa Escola Integrada ao objetivar o encontro da escola com o bairro e a cidade no desenvolvimento dos processos educativos, suscita a produção de um espaço geográfico educativo particular marcado por fluidez e maleabilidade. Espaço que ao ser apropriado pela escola, auxilia na identificação dos educandos com seu espaço de vivência, motiva novas ações coletivas em prol da melhoria do bairro e potencializa aquelas já existentes. Conquistas, muitas vezes tangenciadas pela prática dos educadores do território, que em suas ações têm humanizado a expressão da docência no contexto da educação integral. Esses elementos, associados a intensas relações de poder constituem a tessitura repleta de meandros do território educativo – recortado pelo espaço, apropriado pelos homens, modificado pelo tempo, disputado pelos grupos, desenhado pela vida!

4.3 A política indutora de Educação Integral do Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação foi criado por uma iniciativa do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)³², no segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, permanecendo e ampliando suas ações no Governo Dilma Rousseff.

³² Até 2011, o Programa esteve vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a partir desta data passou a ser gerenciado pela Secretaria de Educação Básica (SEB).

Criado através da Portaria Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007)³³, e regulamentado pelo Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010, o Programa Mais Educação iniciou suas atividades em 2008. O Programa tem como intuito ser uma estratégia indutora da implementação educação integral no país. A Portaria define, em seu art.1º, como objetivo do PME:

Art. 1º (...) 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.

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

Para chegar aos objetivos do Programa, foram consideradas as formulações da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB nº 9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária e a Política Nacional de Assistência Social.

Em relação ao marco legal, o Programa Mais Educação (PME) considera que a “Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 expressam uma nova perspectiva em relação à infância e juventude: a Doutrina da Proteção Integral” (Brasil, 2009, p.19). A afirmação da infância e da juventude como sujeito de direitos e a indivisibilidade da garantia desses direitos coloca a infância e a juventude no centro das políticas públicas de proteção e atendimento integral de suas necessidades.

Estas referências levam em consideração que o Programa Mais Educação foi criado em um contexto de defesa da educação voltada para a formação humana e para a proteção social, e implementado de forma articulada entre União, estados e municípios, com ações interministeriais e intersetoriais que se efetivaram em uma política pública e de Estado.

Com estas referências legais, o Programa Mais Educação abre possibilidade para que as redes de ensino ampliem a jornada nas escolas de ensino fundamental, considerando a

³³ A Portaria abrange os Ministérios da Educação (MEC), o Ministérios do Esporte (ME), o Ministério da Cultura (MinC) e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).

ampliação do tempo, do espaço e a noção de formação integral e emancipadora. Em 2008, o PME define os critérios de participação das redes de ensino:

Para sua implementação em 2008, foram definidos 54 municípios a partir do conjunto dos seguintes critérios:

- Ter assinado o Compromisso Todos pela Educação;
- Todas as capitais dos estados brasileiros;
- Cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes;
- Ter escolas municipais ou estaduais com IDEB abaixo de 2.9.

O Mais Educação é financiado com os recursos do FUNDEB³⁴ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), criado em 2007, no final do primeiro mandato do presidente Lula, que destina um percentual diferenciado para a manutenção do estudante de tempo integral. Para essa distribuição, o FUNDEB considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração *igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo*, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Decreto nº 6.253/2007, art. 4º).

O financiamento do PME foi operacionalizado, a partir de 2008, pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), desencadeando no país a adesão de escolas públicas e de redes de ensino ao Programa (Leclerc, 2012).

O recorte inicial feito para implantar o Programa Mais Educação incide na ideia da política de discriminação positiva (Moll, 2012), acometendo os municípios em contexto de vulnerabilidade social e educacional. Neste sentido, o PME se arroga como auxiliar de uma política mais ampla de combate às desigualdades sociais.

O *Texto de Referência para o debate Nacional*³⁵ destaca as referências que refletem os pressupostos para a criação do Programa Mais Educação: “construir soluções políticas e pedagógicas criativas e consequentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional” (BRASIL, MEC, 2009a, p.12). A ideia de construir

³⁴ Lei n. 11.494/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

³⁵ O caderno apresentado pelo Programa Mais Educação, intitulado *Texto Referência para o Debate Nacional*, é fruto da construção e debate coletivo de um grupo de trabalho convocado pelo MEC, “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” (Brasil, MEC, 2009a, p.6,7).

políticas públicas redistributivas e de combate à pobreza é enfatizada no Texto Referência assim como na portaria de sua criação:

CONSIDERANDO que, segundo a Política Nacional de Assistência Social, o Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como a suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, potencializando recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para a superação de tais situações, resgate de seus direitos e alcance da autonomia;

CONSIDERANDO a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos; (Portaria Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007)

O Programa Mais Educação assume, assim, a ideia de ampliação das funções da escola, na perspectiva da proteção social, considerando-a como lócus de educar e cuidar. Para Moll (2012, p.141) trata-se de “construir e perseguir a educação integral como política formativa que busca trabalhar pedagógica, curricular e epistemologicamente de modo pleno e não compensatório”.

A ideia de permanência na escola com qualidade, superando as desigualdades e reafirmando as diferenças são explicitadas no Texto Referência (Brasil, MEC, 2009a, p.9):

Tendo como base a perspectiva de universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública, a construção participativa de uma proposta de Educação Integral – por meio da ação articulada entre os entes federados e/ou também das organizações da sociedade civil e dos atores dos processos educativos – aponta para esse enfrentamento, sobretudo para a superação das desigualdades e da afirmação do direito às diferenças.

O Programa baseia-se em dados sobre a educação nacional e o desenvolvimento social do país, divulgados pelos Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como podemos perceber no texto referência do PME:

Para a consolidação de políticas públicas efetivas de inclusão social, são necessários diagnósticos sociais bem construídos, implicados em sistema de monitoramento de indicadores gerais, conforme destaca Paes de Barros et al. (2006a, 2006b). Hoje, nas áreas sociais, incluindo-se a educação, o Brasil dispõe de informações consistentes, coletadas e analisadas por órgãos reconhecidos, como o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), para citar alguns. Especificamente no campo da educação, contamos com indicadores e dados expressos pelo Censo Escolar, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (MEC, 2009a, p. 10)

No período de implementação do PME, o IDEB foi um ponto de partida. De acordo com o texto “O Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território” (Brasil, MEC, 2009b, p.33):

O planejamento do Programa MAIS EDUCAÇÃO apoiou-se fortemente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, sendo um dos critérios para a escolha das escolas participantes. Vale ressaltar que esta escolha implicou na destinação de recursos federais aos estados, municípios e Distrito Federal, conforme Resolução MEC/FNDE relativa à transferência de recursos no âmbito do Programa.

Neste sentido, o PME definiu sua abrangência nas capitais e em regiões metropolitanas, áreas de vulnerabilidade social e baixo IDEB. Posteriormente houve uma ampliação dos critérios de implementação. O quadro que se segue demonstra a ampliação do Programa Mais Educação de 2008 a 2013³⁶.

TABELA 3* – Programa Mais Educação em municípios do Brasil e de suas regiões – 2008-2013

Brasil e Regiões	Anos					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Brasil	54	131	398	1.378	3.380	4.836
Norte	10	23	32	162	382	441
Nordeste	14	38	105	563	1.483	1.739
Sudeste	16	36	154	312	706	1.324
Sul	10	17	80	239	519	907
Centro Oeste	5	17	27	102	290	425

Fonte: Programa Mais Educação: Impactos na Educação Integral e Integrada. Disponível em: [teiaufmg.com.br /](http://teiaufmg.com.br/) Disponível em <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>

*A tabela foi desenvolvida por seus autores.

A concepção de educação trazida pelo Programa Mais Educação tem como pilares estruturantes a ideia da participação, da intersectorialidade e do território educativo. A visão apresentada é a de que a escola não é o único lugar de aprender, que não se aprende sozinho, que se aprende com diversas linguagens e em diversos espaços. A ampliação do tempo vincula-se à uma ampliação do território e dos saberes. A cidade é compreendida como território

³⁶ Os dados sobre a ampliação do Programa Mais Educação podem ser aferidos no site do INEP. Entre os trabalhos acadêmicos tratam da ampliação do Programa, Santos (2014) demonstra a existência da tendência de ampliação do tempo integral.

educativo e família, educadores, educandos, comunidades, se articulam no processo de formação. O currículo, nesta concepção, não pode ser compreendido como um conjunto de disciplinas compartimentadas.

Ao trazer a ideia da educação integral, o Mais Educação traz a centralidade no sujeito e a concepção de formação mais humana e totalizante. “Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes” (ARROYO, 1988, p.4).

As concepções de educação integral são inseparáveis dos seus pressupostos políticos, da concepção de escola, de cultura, de sociedade, de sujeito. Ao trazer as propostas de território, intersectorialidade, centralidade nos sujeitos historicamente excluídos da sociedade e da melhoria da qualidade de educação pela melhoria dos índices do IDEB o PME abre um debate sobre o sentido e significado de uma educação integral em tempo integral no Brasil.

Algumas dimensões deram a marca do Programa, entre elas:

4.3.1 Ampliação e gestão do tempo no PME

A dimensão da ampliação do tempo ganha centralidade nas propostas de ampliação da jornada escolar, entre elas o PME. O texto referência (Brasil, 2009a, p. 18) apresenta algumas tensões presentes na discussão da ampliação do tempo:

Alguns estudos que consideram a qualidade do ensino estão alicerçados nessa relação de tempos e espaços educativos. Para alguns, a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade (Kerstenetzky, 2006); para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (Cavaliere, 2002), ou seja, “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos” (Coelho, 1997, p. 201), de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares.

ARROYO (2012b) refere-se à ampliação do tempo escolar como luta dos movimentos sociais que desde a década de 1970 reivindicam “direito a proteção, mais cuidado, mais tempo de dignidade para a infância popular” (p.35). O autor indaga sobre a pertinência da ampliação do tempo escolar destacando que eles podem ser reduzidos a mecanismos moralizantes de reforço escolar e elevação de médias e resultados quantificáveis, reforçando ainda mais as visões negativas e segregadoras da infância e da adolescência pobres que chegam na escola. Outra visão trazida pelo autor é a de protagonismo afirmativo que reforce a presença dos coletivos sociais a um justo e digno viver.

A gestão do tempo no Programa Mais Educação está relacionada à concepção de educação integral: mais tempo para quê? A permanência por mais tempo na escola não significa, necessariamente, ser compreendida como mais tempo para uma formação integral, como aponta o documento do MEC *Territórios Educativos*:

Além disso, verificamos que a **Educação Integral** proposta pelo Programa **Mais Educação** poderia ser compreendida, nas escolas e nas demais instâncias envolvidas, de uma forma muito limitada e, por vezes, equivocada, confundida, somente, com *horário integral*, ou com *escola de tempo integral*. Pois ficar 7 ou 8 horas na escola não garante a Educação Integral (Brasil, MEC, 2010, p.5).

A ampliação do tempo do aluno na escola muitas vezes é vista de forma positiva “para tirar o menino da rua”, “para ajudar as mães que precisam trabalhar”, “para ter mais reforço escolar”, podendo ser compreendida como uma concepção de que a desocupação, o tempo livre é tempo potencial para a delinquência. O que o PME propõe é uma educação integral em tempo integral e não somente ampliação de jornada escolar. O tempo ampliado carrega as possibilidades de ressignificar os espaços e as vivências, tendo como referência o território. O PME entende a dimensão do tempo de forma articulada com outros aspectos da educação integral: espaço, aprendizagem, saberes, experiências e vivências. Isto significa romper com a cultura em escolar de tempo rígido em espaços escolares.

4.3.2 A dimensão do Espaço no PME

Quanto à dimensão do espaço, a proposta do PME preconiza um desenho de territorialização das políticas sociais, aliando espaço escolar e espaço comunitário. O diálogo com as comunidades locais, setores intragovernamentais e escola é a base da proposta territorial do PME. A perspectiva trazida é a da concepção de territórios educativos presentes na ideia de Cidades Educadoras. A ideia de ocupar o espaço territorial não se restringe apenas à ideia de que a escola não tem espaço físico para ocupar os dois turnos com o horário integral. A dimensão do território está explicitada no decreto 7.083, de janeiro de 2010:

Art. 1º § 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos.

É no território, no espaço-lugar-cidade, em que se dão as relações entre as pessoas, onde elas vivem, convivem, constroem relações às vezes harmônicas, às vezes tensas, carregadas de conflitos. O território carrega dimensões éticas, estéticas, morais, comportamentais, culturais, formas de vida e de relações. Estas dimensões estão presentes tanto no bairro, rua, cidade, país, quanto na escola. O enfoque do território que o PME traz para o debate é de duplicidade: lugar de conflito e aprendizagem. Carrega fronteiras entre o legal e o ilegal, o humano e desumano, a pobreza e a riqueza. Neste sentido, o território é considerado como plano de referência na cartografia dos conflitos e das possibilidades de aprendizagens e práticas sociais diversas. Esta dimensão se contrapõe aos propósitos da criação da instituição escolar no Brasil como lugar de separação para a homogeneização. As escolas nasceram como um espaço fechado “que serviam ao mesmo tempo para as funções de acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar grupos numerosos de menores” (Sacristán, 2005, p.132). Sacristán (2005) salienta que a criação de uma instituição universal em que os alunos estivessem separados da família e do restante da sociedade significou também afastá-los das experiências da vida adulta. O Programa Mais Educação problematiza esta relação na abordagem do espaço tempo escolar:

Acreditamos que a criação/ampliação/reinvenção dos espaços educativos depende de uma reflexão sobre **a gênese do espaço, do tempo e do território escolar** do entendimento de como, quando e porque eles se fizeram assim. Além disso, exige que compreendamos **a relação do espaço e do tempo com a educação**, para identificarmos **o potencial educativo da escola e do seu território, seja ele cidade ou campo**. (MEC, 2010, p.12)

A noção de território educativo vincula-se à ideia de pertencimento, de identidade. A escola também pertence ao território e faz parte da construção de sua identidade. A proposta do Mais Educação é que, ao vincular-se à comunidade, novos pactos educativos sejam criados. A integralidade, nesta visão, se faz através de uma pactuação entre escola, comunidade e organizações da sociedade, na co-responsabilização da formação das crianças e jovens. O território educativo é assim compreendido pelo Programa (Brasil, MEC, 2010, p.21):

E é, exatamente, a partir deste binômio que se estrutura um conceito fundamental para nossa conversa: o conceito de **Território Educativo**, que *remete a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização*. A partir deste princípio/conceito, o Programa **Mais Educação** qualifica o território como educativo convertendo-o, assim, em território *intencionalmente* educador. *Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço*.

(Paulo Freire). Ou seja, neste contexto nosso pressuposto será o de considerar este *espaço/território*, não apenas como uma mera estrutura física – grande/pequeno, feio/bonito...- mas como lugar de vida, de relações. Não como algo passivo, continente, mas como conteúdo e sujeito destas experiências, que as qualifica, interferindo na vida de quem os ocupam.

Esta é a essência do **potencial pedagógico dos lugares**, do qual nos falou Paulo Freire. É a partir dela que podemos entender a **arquitetura como uma forma silenciosa de ensino**.

A arquitetura escolar também é uma dimensão abordada pelo PME, na perspectiva do uso do espaço. Todas as experiências de educação integral implementadas no país até hoje se preocuparam com a arquitetura da escola: Escola Parque em Brasília, Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, CIEPs no Rio de Janeiro, CEUs em São Paulo, entre outros. Todas elas foram experiências que se preocuparam em dar a atenção ao espaço escolar vinculado a um projeto político-pedagógico (MEC, 2010).

A implementação do Programa Mais Educação nas escolas brasileiras trouxe à tona as dificuldades do uso do espaço na ampliação da jornada escolar: insuficiência de banheiros; cozinhas e cantinas inadequadas para servir refeições; uso do pátio e de quadras por um número maior de alunos etc. De onde sai essa citação?

A escola que queremos para o Programa **Mais Educação** é integral, integrada, integradora; é uma escola que, em seu arranjo espacial, possa representar e potencializar o seu projeto político-pedagógico; uma escola com a ‘cara’ de seus alunos, com a ‘cara’ dos professores e de todos profissionais que ali trabalham, com a ‘cara’ da sua comunidade, com a ‘cara’ do Brasil. Parece até contraditório: como a escola pode ter a cara de cada um e a de todas ao mesmo tempo? Isso é o que é ser gente, ser brasileiro; é o Mais Educação. Ter identidade, mas ser parte da coletividade; igualdade com diversidade. (MEC, 2010, p.26)

O Programa Mais Educação propõe que o espaço escolar seja potencializado para representar o projeto educativo em tempo integral. Muitas escolas tiveram que fazer adaptações nos espaços, ampliando as cozinhas e “redesenhando” a ocupação do espaço escolar. Uma pesquisa nacional idealizada e financiada pelo MEC e realizada por um conjunto de universidades brasileiras³⁷ em 2013 demonstra a efetivação destas reformas nos espaços escolares impulsionados pelo PME, conforme dados da tabela:

TABELA 4 – Espaços das escolas que mais passaram por reformas, adaptações ou ampliações a partir da implantação do Programa Mais Educação, em estados/municípios no Brasil e nas suas regiões –2013

³⁷ As universidades participantes são: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade de Goiás (UFG); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Espaços	Brasil (%)	Norte (%)	Nordeste (%)	Sudeste (%)	Sul (%)	Centro-Oeste (%)
Banheiros	55,6	55,6	75,0	79,2	48,4	32,6
Salas de aula	54,0	59,3	45,8	56,3	55,8	56,3
Pátios	49,0	40,7	47,9	50,0	53,5	50,0
Quadras de Esportes	48,0	51,9	29,2	54,7	55,8	50,0
Refeitórios	47,0	51,9	39,6	42,2	62,8	37,5
Hortas	41,4	40,7	20,8	50,0	44,2	62,5
Salas de Multimídias	39,4	37,0	27,1	59,4	32,6	18,8
Bibliotecas	32,8	40,7	16,7	40,6	39,5	18,8
Laboratórios de Ciências	14,6	7,4	6,3	25,0	16,3	6,3
Auditórios	12,6	33,3	6,3	15,6	7,0	-
Salas de dinâmica de grupo	11,1	11,1	4,2	12,5	16,3	12,5
Brinquedotecas	10,6	7,4	2,1	14,1	20,9	-
Vestiários	9,1	3,7	8,3	12,5	9,3	6,3
Outros	4,5	3,7	2,1	7,8	2,3	6,3

Nota: Total de sistemas/redes estaduais/municipais respondentes que realizaram reformas, adaptações e/ou ampliações nas escolas participantes do Programa: Brasil (258), Norte (31), Nordeste (61), Sudeste (93), Sul (54) e Centro-Oeste (19).

Fonte: Ministério da Educação (MEC). *Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada*. Brasília, 2013.

A tabela demonstra a presença de investimentos e adaptações ou ampliação da rede física, e pode-se inferir que banheiros e salas de aula tiveram maior incidência, mas praticamente todos os espaços foram alvos de alteração.

Assim, tanto o espaço escolar como o espaço do bairro e da cidade são pensados, no Mais Educação, como território educativo.

4.3.3 A Dimensão do conhecimento e os macrocampos

Historicamente a cultura escolar tem considerado o currículo como um conjunto de disciplinas e conhecimentos, calcadas no processo de hierarquização do conhecimento, tendo como referência a cultura europeia ocidental, como nos revela a perspectiva decolonialista, já apresentada no capítulo I. Nesta hierarquia, alguns saberes estão fora, porque são considerados

de menos valor. Entretanto, o que se desconsidera no currículo escolar, são experiências humanas, do trabalho, das experiências sociais.

Quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento. Enquanto as experiências sociais, humanas, de vida e trabalho não forem reconhecidas como conformantes do conhecimento, das ciências e dos saberes e dos processos de ensino-aprendizagem não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais, humanas, de luta, de trabalho e de vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes. (Arroyo, 2011, p.117)

O Programa Mais Educação propõe “a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo” (Brasil, MEC, 2009b, p.27). Nos artigos 1º e 2º do decreto 7.083/2010, as referências à ampliação de saberes no PME aparecem em alguns parágrafos e incisos:

Art.1º § 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

Art. 2º: São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

O Mais Educação propõe uma articulação entre disciplinas curriculares, práticas sociais e a inserção de temáticas da sustentabilidade ambiental, dos direitos humanos nos currículos pautada na diversidade (religiosa, étnico-racial, orientação sexual, cultural, geracional, gênero, territorial).

No artigo 3º, o decreto aponta como um dos objetivos do PME “promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais”. O Programa propõe a atuação e um diálogo intragovernamental que articule os espaços escolares com a comunidade local, construindo práticas pedagógicas de afirmação da educação como direito (Brasil, MEC, 2009b). Nesta perspectiva vinculam-se territórios, saberes e articulação de políticas sociais.

A partir de uma discussão sobre comunidade de aprendizagem formulado por Torres (2003), o PME visualiza a possibilidade de articular um projeto de desenvolvimento local, em

que se estabelecem relações de entendimentos e alianças entre escola e localidade. Para Torres (2003, p.83):

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.

Para a autora, a aprendizagem está necessariamente vinculada à melhoria da qualidade de vida das pessoas e do desenvolvimento humano. Estas referências são trazidas para o Mais Educação, que procura, na sua proposta curricular, articular e combinar saberes e experiências em diversos espaços e com diversos atores sociais. Esta proposição se assenta na ideia de que a escola é parte da comunidade, não só a ela se vincula, mas existe em função dela.

Assim, o Programa Mais Educação convida a escola não só a transpor os seus muros, mas a mudar a forma de ver os sujeitos, a aprendizagem, a comunidade local. Tratar a educação com uma mudança de “baixo” para “cima”, tendo os sujeitos e as comunidades como âmbito do processo educativo.

O Programa Mais Educação apresenta como atividades a serem implementadas no contra turno escolar, um “menu” de atividades optativas organizadas em macrocampos. Em 2014³⁸, os macrocampos estavam assim organizados:

TABELA 5 - MACROCAMPOS E ATIVIDADES ESCOLAS URBANAS

MACROCAMPO	ATIVIDADES DO MACROCAMPO
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (Obrigatório)	• Orientação de Estudos e Leitura
COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA	• Ambiente de Redes Sociais • Fotografia • Histórias em Quadrinhos • Jornal Escolar • Rádio Escolar • Vídeo • Robótica Educacional • Tecnologias Educacionais

³⁸ Esta pesquisa foi realizada em 2016, até o momento o último registro sobre os macrocampos do PME no MEC datam de 2014.

CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	• Artesanato Popular • Banda • Canto Coral • Capoeira • Cineclube • Danças • Desenho • Educação Patrimonial • Escultura/Cerâmica • Grafite • Hip-Hop • Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas • Iniciação Musical por meio da Flauta Doce • Leitura e Produção Textual • Leitura: Organização de Clubes de Leitura • Mosaico • Percussão • Pintura • Práticas Circenses • Sala Temática para o Estudo de Línguas Estrangeiras • Teatro
EDUCAÇÃO AMBIENTAL, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E ECONOMIA SOLIDÁRIA E CRIATIVA / EDUCAÇÃO ECONÔMICA (EDUCAÇÃO FINANCEIRA E FISCAL)	☐ Horta Escolar e/ou Comunitária ☐ Jardinagem Escolar ☐ Economia Solidária e Criativa / Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal)
ESPORTE E LAZER	• Atletismo ☐ Badminton • Basquete de Rua • Basquete • Corrida de Orientação • Esporte da Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez) • Futebol • Futsal • Ginástica Rítmica • Handebol • Judô • Karatê ☐ Luta Olímpica • Natação • Recreação e Lazer/Brinquedoteca • Taekwondo • Tênis de Campo • Tênis de Mesa ☐ Voleibol ☐ Vôlei de Praia • Xadrez Tradicional • Xadrez Virtual • Yoga/Meditação
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	• Educação em Direitos Humanos
PROMOÇÃO DA SAÚDE	• Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde

Cada macrocampo tem um rol de atividades possíveis e uma ementa descritas no documento "Manual Operacional de Educação Integral"³⁹ e cada escola escolhe seu “cardápio” de atividades com no mínimo 3 macrocampos. Todos os anos o MEC disponibiliza em seu site um manual operacional, orientando as escolas nas escolhas dos macrocampos, definindo quais escolas podem participar e as ementas que definem cada uma das atividades relacionadas.

O Programa Mais Educação propõe ainda uma educação intercultural, a partir do diálogo entre saberes locais e comunitários e saberes escolares. O objetivo do Mais Educação é “a efetiva conquista da escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras” (MEC, 2009d, p. 13) e de uma sintonia entre o currículo escolar e as atividades extra turno, colaborando para “a elaboração de um paradigma de educação integral que reúna diversas áreas, experiências e saberes” (p.13).

A metodologia apresentada pelo Mais Educação é a Mandala de Saberes, que se propõe a ser um instrumento de diálogo entre os saberes locais e escolares. Pretende ser um formato aberto e articulado, que constrói o diálogo entre temas transversais, disciplinas, saberes e práticas escolares e comunitárias. De acordo com o Programa, a mandala foi escolhida porque é símbolo da totalidade e representa a integração homem e natureza e as condições em que construímos nossa experiência: interior (pensamento, sentimento e intuição) e exterior (natureza, espaço e cosmo).

A mandala para o programa *Mais Educação*, assim, é uma estratégia pedagógica, que busca o diálogo entre saberes e uma educação intercultural. A perspectiva de educação intercultural que o texto apresenta é a do reconhecimento da identidade cultural de cada grupo, e ao mesmo tempo “espaço de diálogo/conflito/negociação” (p.15) “... A educação intercultural desenvolve-se na busca por espaços de interação de grupo diferenciados e enriquece-se neste processo” (p. 15).

A Mandala de Saberes do Programa Mais Educação é representada pela seguinte imagem (MEC, 2009d, p.34):

³⁹ A ementa dos macrocampos encontra-se disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192

FIGURA 1 – MANDALA DE SABERES



1. Ao centro, o objetivo: a construção de Projeto de Educação Integral
2. No segundo círculo situar os saberes comunitários selecionados.
3. O círculo seguinte é o espaço reservado para a identificação dos Macrocampos.
Eles apresentam as áreas onde se situam os programas de governo.
4. Em seguida aparecem as áreas onde se situam os ministérios que compõem o programa.
5. Os saberes escolares integram o círculo seguinte.

Assim, o Programa Mais Educação propõe uma mudança metodológica e uma ampliação em relação aos saberes escolares ao considerar os saberes da experiência, a interculturalidade e processos educativos como parte da experiência de formação integral.

4.3.4 A dimensão dos Educadores no PME

A presença de novos educadores nas políticas de Educação Integral foi observada em vários municípios brasileiros que implementaram propostas de ampliação da jornada escolar mesmo antes da criação do Programa Mais Educação. As experiências apresentam diferentes configurações quanto às nomenclaturas usadas (Dayrell e Geber, 2015): agentes culturais, monitores, oficineiros, educadores sociais, além de distintas formas de nomeação e remuneração.

No caso do Programa Mais Educação, estes novos perfis profissionais estão presentes na figura do professor comunitário e dos monitores. O PME exige que as Secretarias Municipais ou Estaduais ofertem, como contrapartida, um professor comunitário para coordenar o

programa na escola, preferencialmente com carga horária de 40 horas semanais. Outro profissional que aparece na grade do programa é o monitor, que são voluntários que podem ou não serem “ressarcidos”. Os monitores são responsáveis pela realização das oficinas com os alunos:

Voluntários são os monitores e tutores que realizarão as atividades nos estabelecimentos de ensino.

As atividades desenvolvidas por essas pessoas são consideradas de natureza voluntária, nos termos da Lei nº 9.608, 18 de fevereiro de 1988 e esses voluntários farão jus ao ressarcimento das despesas com transporte e alimentação decorrentes da prestação do serviço.

As unidades escolares devem solicitar aos voluntários o preenchimento e assinatura do Termo de Adesão e Compromisso de Voluntário, disponível no portal do FNDE (www.fnde.gov.br), junto à Resolução CD/FNDE vigente no exercício.

O ressarcimento será efetivado mediante o preenchimento e assinatura por parte do voluntário do Relatório e Recibo Mensal de Atividades Desenvolvidas por Voluntário, disponível no portal do FNDE (www.fnde.gov.br), junto à Resolução vigente no exercício.

O valor do ressarcimento será calculado por mês de atividade, de acordo com o número de turmas monitoradas e/ou tutoriadas, tomando como referencial os seguintes valores: a) escolas urbanas: R\$ 80,00 (oitenta reais) mensais, por turma monitorada; b) escolas rurais: R\$ 120,00 (cento e vinte reais) mensais, por turma monitorada c) o valor do ressarcimento dos tutores da ação Mais Educação para Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental, das escolas urbanas e rurais será de R\$ 80,00 (oitenta reais) mensais, por turma tutoriada. (MEC, 2014. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15784-perguntas-frequentes-mais-educacao-2014&Itemid=30192)

O MEC define que a função dos monitores deve ser exercida prioritariamente por estudantes universitários, pessoas da comunidade com habilidades para exercer a função (mestres de capoeira para ministrar oficina de capoeira, agricultores para oficinas de horta etc.) (MEC, 2012). O perfil dos Monitores do Programa Mais Educação em 2013 era o seguinte:

TABELA 6 - Perfil dos Monitores do Programa Mais Educação em estados/municípios no Brasil e nas suas regiões – 2013

Perfil	Brasil (%)	Norte (%)	Nordeste (%)	Sudeste (%)	Sul (%)	Centro-Oeste (%)
Estudantes universitários	89,9	93,5	95,1	84,9	88,9	94,7
Educador popular morador da comunidade	80,2	77,4	90,2	77,4	70,4	94,7
Moradores da comunidade	61,6	67,7	68,9	58,1	55,6	63,2
Arte-educadores	57,4	54,8	63,9	59,1	50,0	52,6
Estudantes do Ensino Médio	49,6	48,4	55,7	35,5	63,0	63,2

Educador popular não morador da comunidade	41,5	45,2	42,6	38,7	46,3	31,6
Professores da própria escola	26,4	16,1	6,6	34,4	42,6	21,1
Professores aposentados	25,2	25,8	21,3	23,7	37,0	10,5
Professores de outras escolas públicas	21,7	12,9	14,8	28,0	27,8	10,5
Professores de escolas particulares	12,4	16,1	14,8	11,8	11,1	5,3
Outros	5,4	6,5	4,9	5,4	5,6	5,3

Nota: Total de sistemas/redes estaduais/municipais respondentes: Brasil (258), Norte (31), Nordeste (61), Sudeste (93), Sul (54) e Centro-Oeste (19).

Fonte: MEC. *Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada*. Brasília, p.86, 2013

Ao instituir o monitor, o PME traz a possibilidade de outros profissionais atuarem na escola e trazerem saberes que não são os tradicionalmente trazidos pelos professores. Por outro lado, a chegada destes novos profissionais cria tensões e desafios tanto no âmbito da identidade profissional, quanto nas relações e precarização do trabalho, como analisado no capítulo II.

4.3.5 Os estudantes participantes do PME

O público-alvo do PME é definido no decreto 7.083/2010, como sendo o estudante em situações de vulnerabilidade social, como critérios definidos a cada ano de acordo com os dados de índices de vulnerabilidade social apurados a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

Art. 5º O Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007⁴⁰, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes.

No período de implementação do Programa Mais Educação, os critérios formulados para definição do público alvo do Programa foram:

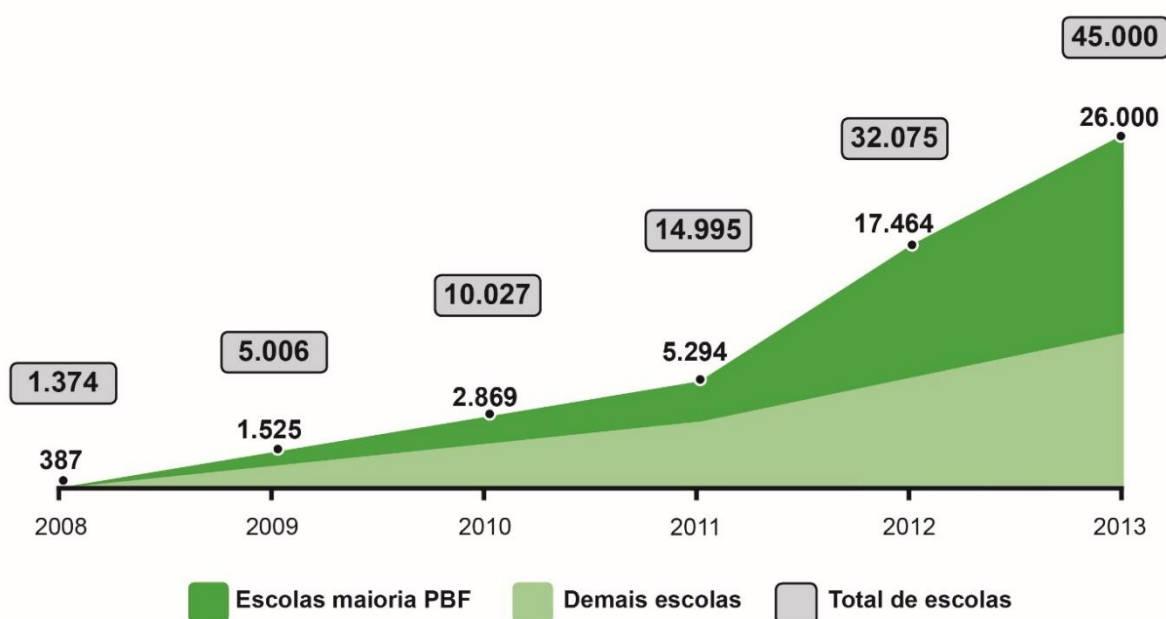
⁴⁰ Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica

- Estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social;
- Estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas;
- Estudantes em defasagem ano escolar/idade;
- Estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série / 5º ano) e da 2ª fase do ensino fundamental (8ª série/ 9º ano), entre os quais há maior saída extemporânea;
- Estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência;
- Estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo;
- Estudantes cujas famílias demonstram interesse na ampliação de sua permanência na escola. (Passo a passo)

A partir de 2011, os Manuais Operacionais de Educação Integral que definem os critérios de participação incluem os estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família e desaparecem dos critérios os alunos que apresentam papel de liderança congregadora entre os colegas, bem como o interesse das famílias e alunos. Permanecem os critérios de defasagem escolar idade/série, evasão e repetência.

Desde 2011, a participação de alunos que recebem o Bolsa Família teve um aumento significativo como demonstra o quadro a seguir. Esse aumento é fruto de parceria firmada entre Ministério da Educação e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome com o intuito de priorizar o atendimento integral para as famílias em situação histórica de exclusão social.

GRÁFICO 1 - Expansão do Programa Mais Educação em escolas nas quais a maioria dos alunos é de beneficiários do Bolsa Família



(*) Projeção. Fonte: MEC/MDS -SENARC/DECON

Os critérios definidos pelo Mais Educação indicam que o Programa tem por objetivo diminuir a evasão e a reprovação escolar e melhorar o índice de desempenho escolar de alunos em situação de vulnerabilidade social. A mudança de critério sobre a definição de prioridade de acesso ao Programa, no entanto, indica um reconhecimento da correlação entre pobreza e desigualdades sociais com desempenho escolar. O país, apesar de ter passado nas últimas décadas por um processo de “modernização econômica”, permanece regido pela gramática das desigualdades e da hierarquização social. Este é um paradoxo na sociedade brasileira, que apesar do fortalecimento das organizações sociais e populares, da insistente luta dos sem-terra, sem teto, movimento negro e dos movimentos sociais como um todo, convive com a existência de direitos garantidos em leis e com a persistente desigualdade e exclusão. Para Telles (1993, p.6):

O pauperismo está inscrito nas regras que organizam a vida social. É isso que permite dizer que a pobreza não é apenas uma condição de carência, passível de ser medida por indicadores sociais. É antes de mais nada uma condição de privação de direitos, que define formas de existência e modos de sociabilidade.

Programas como o Mais Educação e o Bolsa Família resultam do reconhecimento destas persistentes desigualdades e da privação de direitos das maiorias. Ainda que a existência destes programas não desfaça o paradoxo da sociedade brasileira, eles interpelam a sociedade para a persistência das desigualdades e a necessidade de se instituir outras formas de existência e de sociabilidade.

4.3.6 A dimensão da Gestão no PME

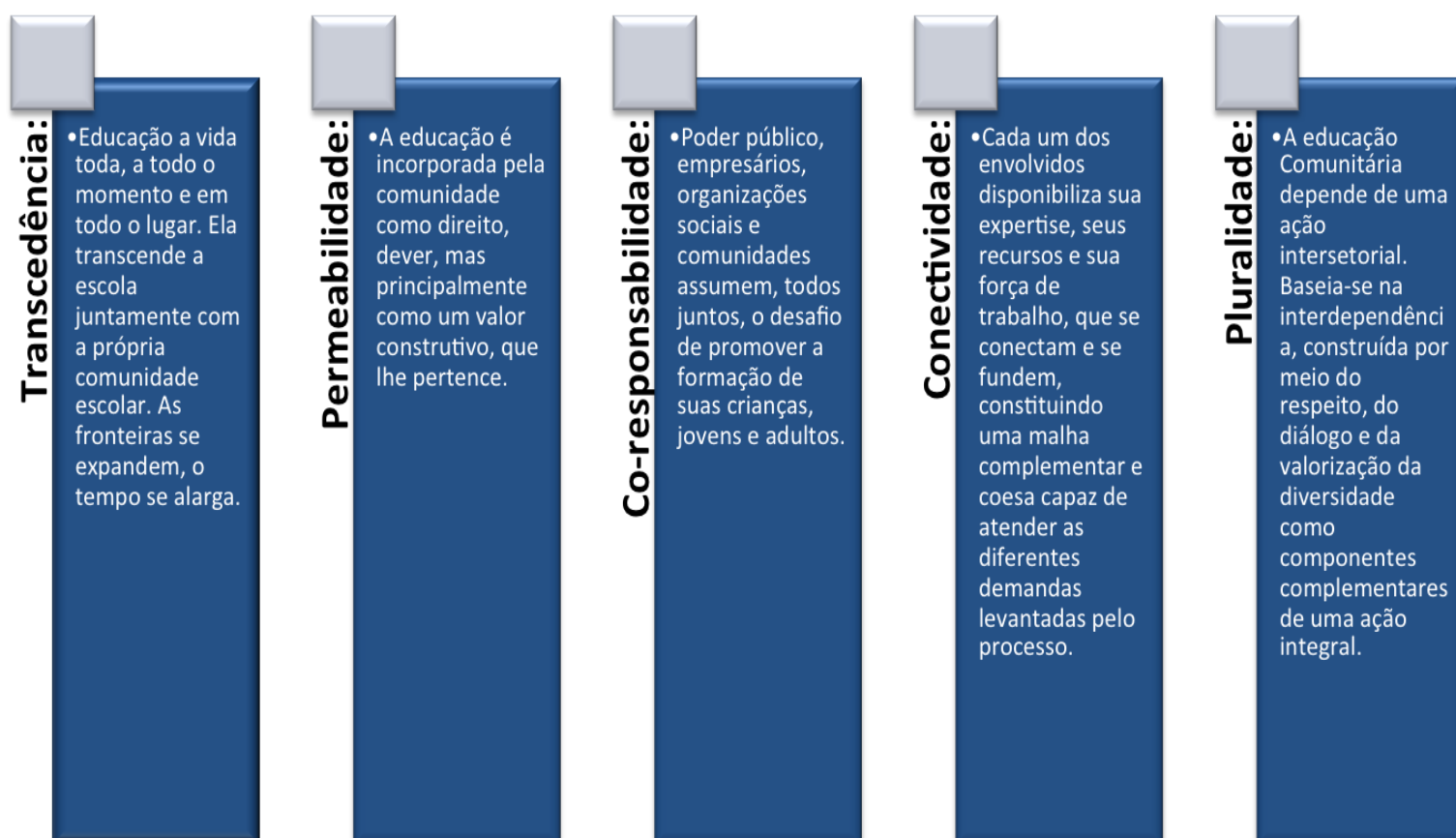
No Programa Mais Educação (PME) as ideias da territorialidade e intersetorialidade estão delineadas no PDE e no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, sob a ótica do regime de colaboração.

O Mais Educação adota a ideia de gestão comunitária, cujo princípio é a co-responsabilização da comunidade com os processos educativos em curso:

Vale ressaltar que essa transformação só ocorre quando acompanhada por um reposicionamento efetivo. Existem muitas escolas que organizam passeios e atividades externas para os seus alunos. Tais ações são muito louváveis, mas não significam necessariamente que a população está se co-responsabilizando pela formação dos seus cidadãos. A mudança de papel acontece de fato quando escola e comunidade firmam uma estreita parceria e começam a planejar, executar e avaliar conjuntamente os processos educativos dirigidos a seus alunos (Trilhas Educativas, Cidade Escola Aprendiz, p.25)

O Programa Mais Educação ao adotar a metodologia da gestão comunitária, acredita que a comunidade, ao se implicar com os processos educativos, torna o aprendizado mais significativo e uma maior implicação e valorização dos sujeitos em relação ao conhecimento. A metodologia está representada pela figura a seguir:

FIGURA 2 – METODOLOGIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

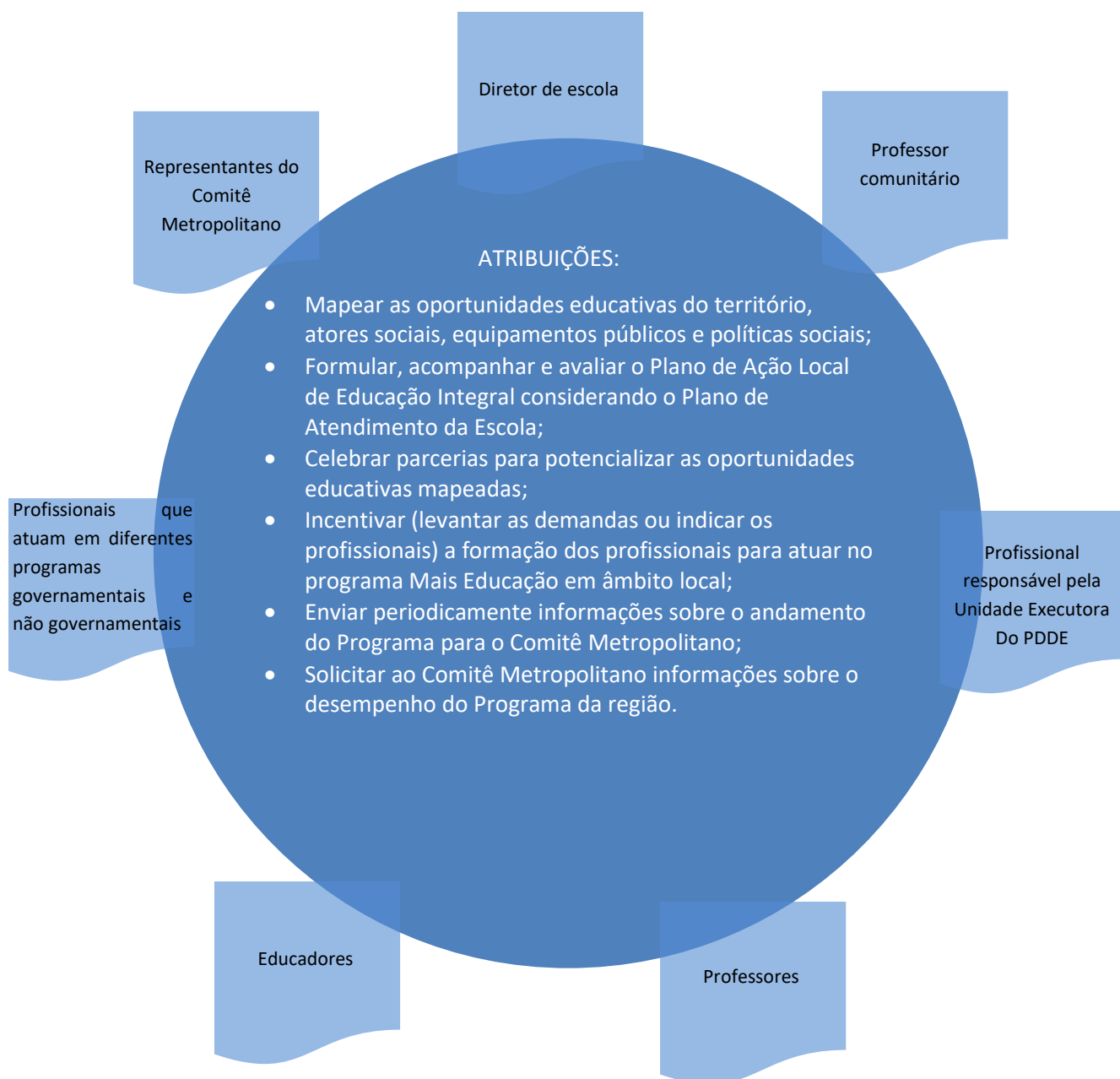


Fonte: MEC, Gestão Intersetorial do Território, 2009a, p.45.

Outro aspecto importante que diz respeito à gestão do programa no território é a criação dos Comitês Territoriais. Em nível local, propõe-se a composição do Comitê Local, responsáveis por formular e acompanhar o Plano de Ação Local de Educação Integral. O Comitê Local é formado por: Diretor/diretora da escola; Professor/professora comunitário/a; profissional responsável pela Unidade Executora do PDDE; Professora/professor; Agentes culturais, monitores, estagiários; Funcionários/funcionárias da escola; Estudantes; Profissionais que atuam em diferentes programas governamentais e não-governamentais; Representante do Comitê Metropolitano; Representantes dos pais e da comunidade onde está situada a escola.

A ilustração a seguir apresenta a composição e atribuições do Comitê Local:

FIGURA 3 – ATRIBUIÇÕES DO COMITÊ LOCAL



Fonte: Brasil, MEC, 2009. Gestão do Território

Em nível municipal, o Programa propõe a criação do Comitê Metropolitano que irá acompanhar e pactuar as ações no âmbito do poder público e de diversos setores da sociedade civil. Além disso, “esses comitês se relacionam tanto com a Coordenação Nacional do Programa quanto com as escolas e unidades executoras de cada território” (BRASIL, MEC, 2009a, p. 27)

Os dados da implementação dos comitês metropolitanos revelados pelo relatório de pesquisa nacional⁴¹ indicam a necessidade de fortalecimento destas instâncias:

Entre os 20 estados que responderam à pesquisa, 10 evidenciaram ter constituído seus Comitês Metropolitanos/Territoriais, sendo que, dentre destes, apenas 8 continuam em funcionamento, revelando a necessidade de serem direcionados esforços voltados para o desenvolvimento e fortalecimento dessas instâncias estratégicas de gestão da educação integral.

Quanto à implantação dos Comitês Metropolitanos/Territoriais, 7, dos 8 estados cujos Comitês continuam em funcionamento, evidenciaram que tal fato ocorreu no segundo ano de implantação do Programa Mais Educação por parte da esfera estadual, sendo que, em um, ocorreu no terceiro ano. Em relação às normatizações específicas associadas à criação dos Comitês Metropolitanos/Territorial do Programa Mais Educação, 4, dos 8 estados, responderam que o processo está em tramitação, sendo que os demais ainda não deram início ao processo. (MEC, *Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada*, 2013, p.44)

Esta estratégia pressupõe uma gestão mais participativa, atrelada a um maior controle social da gestão pública. Implicar os movimentos sociais no contexto de implementação dos programas, significa reconhecer o papel emancipador da participação social. É no chão da escola, na relação com a comunidade que os conflitos e as tensões, bem como os saberes e as experiências se apresentam de forma mais pungente, portanto, o diálogo e a tomada de decisões sobre o projeto político pedagógico da escola provocam a mobilização dos sujeitos, a resolução de conflitos e a construção de arranjos educativos.

Na proposição do PME, o reordenamento de tempos e espaços aos domínios da cidade e da comunidade invoca a necessidade de ações intersetoriais e a concentração de esforço para ocupar os espaços, redimensioná-los e assegurar a integralidade das ações. Quanto maior a implicação da comunidade, das lideranças comunitárias, dos educadores, das organizações sociais, ou seja, quanto mais participativo e democrático, maior a possibilidade de controle social no planejamento e organização das ações. Um maior controle social imprime uma marca de que a escola tenha um caráter efetivamente público, e não somente estatal.

⁴¹ Pesquisa *Programa MaisEducação: Impactos na Educação Integral Integrada*, desenvolvida por pesquisadores de um grupo de universidades públicas federais, a partir da solicitação da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

4.3.7 O Financiamento do PME

Os recursos do Programa Mais Educação⁴² são destinados às escolas via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A resolução nº2 de abril de 2016 define:

Art. 1º Destinar recursos financeiros para cobertura de despesas de custeio, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal que possuam estudantes matriculados no ensino fundamental regular conforme o censo escolar do ano anterior ao da adesão ao programa, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias (UEX), a fim de contribuir para que as referidas escolas realizem atividades de educação em tempo integral, de forma a compor jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias ou 35 (trinta e cinco) horas semanais.

§ 1º Os recursos financeiros de que trata o caput serão liberados em favor das UEX representativas de escolas selecionadas pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), de acordo com os critérios de atendimento do Programa Mais Educação vigentes no ano do repasse e ratificadas pelas prefeituras municipais e secretarias distrital e estaduais de educação às quais se vinculam.

§ 2º Os recursos financeiros serão transferidos apenas para Unidades Executoras Próprias representativas de apenas uma unidade escolar, excluídos os consórcios.

As escolas que participam do Mais Educação recebem um percentual de 30% a mais por aluno dos recursos regulares e os recursos podem ser destinados a:

O montante de recursos destinados a cada escola será repassado por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral, para conta corrente em nome da Unidade Executora Própria (UEX) representativa da unidade escolar, liberado em duas parcelas. A primeira parcela corresponde a 6 (seis) meses letivos do valor de serviços, materiais de consumo e ressarcimento de monitores mais 100% dos valores dos Kits (custeio e capital). A segunda parcela será referente aos 4 (quatro) meses letivos restantes... (MEC, 2013, Manual Operacional de Educação Integral, p.11)

O custo por aluno na educação integral considera o número de alunos inscritos no Programa. Em 2014 o valor repassado era da seguinte ordem:

TABELA 7 – VALORES EM CUSTEIO E CAPITAL POR NÚMERO DE ESTUDANTES

Número de estudantes	Valor em Custeio (R\$)	Valor em Capital (R\$)
Até 500	3.000,00	1.000,00
501 a 1.000	6.000,00	2.000,00
Mais de 1.000	7.000,00	2.000,00

Fonte: Manual Operacional de Educação Integral 2014

⁴² a) Um detalhamento da distribuição dos recursos do FNDE para as atividades do Programa Mais Educação foi apresentado na dissertação de mestrado de SANTOS, Alessandra Rodrigues dos. O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em Tempo Integral? São Paulo: USP, 2014.

b) Os dados do financiamento podem ser acessados no site do FNDE.

O dinheiro é depositado diretamente na conta da escola e esta poderá estabelecer prioridades (seguindo as regras de uso previstas pelo FNDE) na promoção de melhorias, podendo ser o investimento na estrutura física ou pedagógica. Isto promove uma maior autonomia da escola em relação ao uso dos recursos públicos.

A verba de custeio destina-se a pagamento dos Monitores e Tutores, aquisição de materiais pedagógicos (kits sugeridos pelo Programa) e aquisição de materiais de consumo e/ou contratação de serviços. A verba de capital destina-se à aquisição de bens ou materiais, além de bens permanentes.

Os valores de custeio depositados para pagamento de transporte e alimentação de Monitores ou Tutores⁴³, é da ordem de oitenta reais para a área urbana e cento e vinte reais para a área rural, de acordo com o Manual Operacional de Educação Integral de 2014:

O ressarcimento do monitor deverá ser calculado de acordo com o número de turmas, sendo R\$ 80,00 (oitenta reais) para as escolas urbanas e R\$ 120,00 (cento e vinte reais) para as escolas do campo. As turmas poderão ser de idades e séries variadas, conforme as características de cada atividade. (BRASIL, MEC, 2014).

A pesquisa realizada pelas Universidades revela que 55,8% dos estados/municípios respondentes da pesquisa disponibilizam recursos próprios para o desenvolvimento do PME. Este número tem variações de acordo com as regiões do país, sendo que o maior investimento de recursos próprios concentram-se na região Sul e o menor investimento na região Nordeste, indicando, ainda, uma dependência dos estados e municípios do financiamento do governo federal para a implementação das ações da educação integral.

Além do PDDE, a operacionalização do Mais Educação é realizada com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e com Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

4.3.8 A Implementação do PME

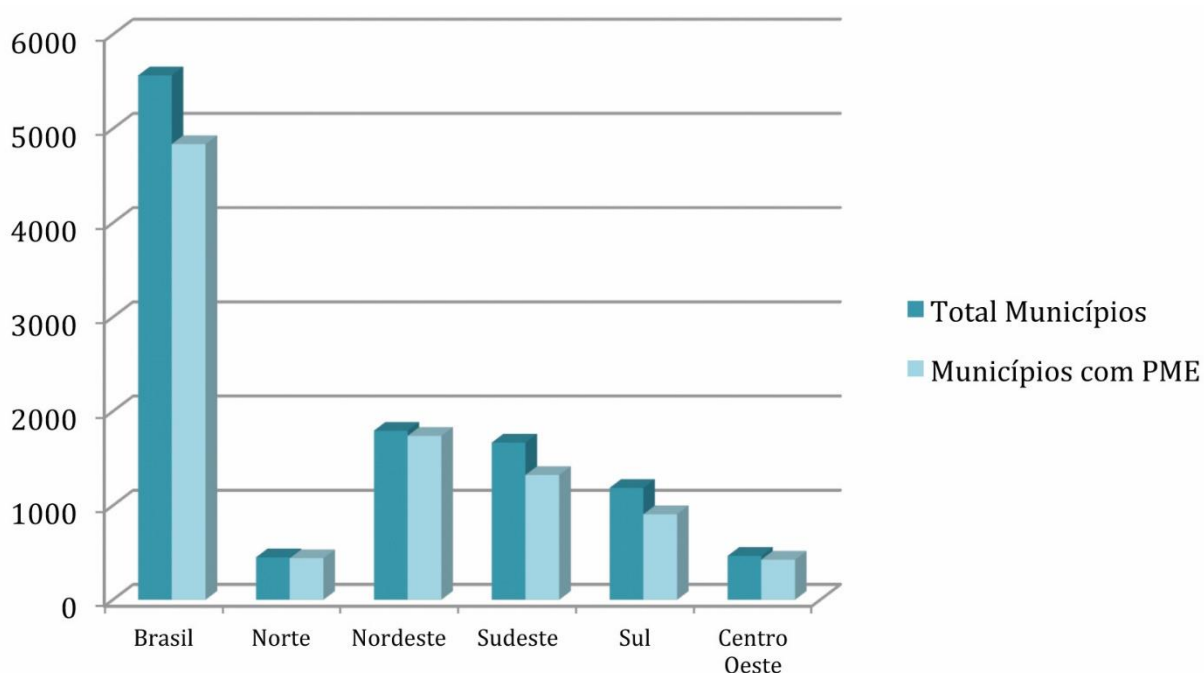
Depois de tantos anos de existência, o PME tem passado por mudanças, mas tem se efetivado como estratégia indutora da construção de uma política de educação integral como nos revela a pesquisa nacional realizada por um conjunto de Universidades Federais, por demanda do MEC⁴⁴.

⁴³ O trabalho é considerado voluntário, por isso a verba destina-se apenas para ressarcimento de despesas com transporte e alimentação.

⁴⁴ UFMG-UFMG-UFPA-UFPE-UFPR-UNIRIO, *Programa mais educação: impactos na educação integral e integrada*, 2013. Disponível em <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>

Os dados revelam que a política de indução da ampliação da jornada escolar previsto pelo PME tem sido exitosa, revelando o grande número de municípios que aderiram ao Programa, comparando o número total de municípios do país com os que aderiram ao PME.

GRÁFICO 2 – Programa Mais Educação no Brasil e nas suas regiões – 2013



Fonte: Todos os gráficos presentes neste relatório foram desenvolvidos por seus autores. (Relatório Pesquisa Nacional, p.15)

A pesquisa também mostra que a implantação do Programa Mais Educação, além de ter gerado demanda por educação integral, influenciou na expansão do atendimento de educação integral nos estados e municípios brasileiros. Os dados da pesquisa revelam que o Programa impulsionou a criação de setores específicos no âmbito do poder estadual/municipal para tratar de assuntos vinculados à educação integral, como outro fator de indução do MEC na construção de políticas públicas de educação integral. A tabela a seguir mostra a criação de setor específico de Educação Integral decorrente da implantação do Programa Mais Educação, em estados/municípios no Brasil e nas suas regiões – 2013:

TABELA 8 – Criação de setor específico de Educação Integral por região - 2013

Unidade organizacional	Brasil (%)	Norte (%)	Nordeste (%)	Sudeste (%)	Sul (%)	Centro-Oeste (%)

Coordenadoria/coordenação/ gerência/diretoria/divisão/ núcleo/setor de <i>educação integral</i>	43,7	12,5	57,9	50,0	36,4	20,0
Coordenadoria/coordenação/ /departamento/setor do <i>Mais Educação</i>	19,7	12,5	21,0	17,8	27,3	20,0
Superintendência/ Coordenadoria/coordenação/ gerência/departamento/seção de <i>programas e projetos</i>	23,9	37,5	-	28,6	36,4	40,0
Outros	12,7	37,5	21,1	3,6	-	20,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

O relatório aponta os avanços e as contradições advindas da criação das unidades organizacionais vinculadas ao Mais Educação:

Se, por um lado, a criação de uma unidade organizacional associada à educação integral/ao Programa Mais Educação é reveladora de seu destaque no contexto investigado, contribuindo para colocar em tela seus impasses, contribuições e desafios, por outro, evidencia que a integralidade, pelo menos em termos organizacionais, ainda pode apresentar uma compreensão dicotomizada, associada à criação de um setor que trata especificamente dessa área e não como algo que deva ser inerente a todo o processo educacional. (Relatório, p. 43)

Outro aspecto importante da implementação do PME diz respeito à sua relação com outros programas nacionais, como aponta o relatório da pesquisa *Programa Mais Educação*: impactos na educação integral e integrada (MEC, 2013, p.106):

Outro elemento que mereceu destaque nesta análise foi o caráter intersetorial que o PME busca instaurar nas Redes de Ensino. No Brasil, a ampliação do tempo da oferta pública de atividades educativas vem ocorrendo no bojo das discussões sobre a garantia do direito à educação, o qual, porém, não significa apenas direito à escolarização mas também à saúde, à cultura, ao esporte, ao lazer, etc. Nesse sentido, a pesquisa aqui empreendida aponta elementos fulcrais para compreensão da Educação Integral como política pública intersetorial, revelando uma forte articulação do PME com outros programas do Governo Federal, como o Bolsa Família, o Segundo Tempo e o Programa Saúde na Escola.

A intersetorialidade, que é um dos pilares do Programa Mais Educação na busca da integração entre diversos setores, programas e políticas desenvolvidas em diferentes órgãos públicos, foi observada com maior êxito entre os programas do Governo Federal do que nos programas estaduais e municipais. De acordo com o relatório, este dado é conjecturado “haja vista a situação socioeconômica e técnico-operacional pouco favorável de grande número de estados/municípios do país” (MEC, 2013, p.32) e, ainda, revela o “baixo percentual de municípios brasileiros que constituiu seus sistemas de ensino, permanecendo, grande parte,

dependente da instância normativo educacional do governo estadual ao qual está vinculado” (MEC, 2013, p.32).

A vinculação do PME com o Programa Bolsa Família é analisada da seguinte maneira:

Especificamente em relação ao Programa Bolsa Família, os dados mostram que, apesar de, na maioria dos municípios/estados, se priorizar, na seleção do PME, os educandos contemplados por esse Programa, isso não ocorre em todas as escolas, o que nos leva a alguns questionamentos: A decisão de se priorizar educandos do Bolsa Família configura-se como uma política municipal/estadual ou depende do critério de cada escola? Qual o vínculo que as Redes estabelecem entre o PME e uma política de garantia de direitos a crianças e adolescentes? Esses questionamentos se fazem mais necessários quando observamos que, em 30% dos municípios/estados pesquisados, o critério de vínculo ao Programa Bolsa Família, como prioridade na seleção do educando para o PME, não foi estendido para outras experiências de Educação Integral. Também reforça esses questionamentos o fato de os índices de articulação do Mais Educação com programas/políticas/ações dos municípios/estados serem bem mais restritos que os relacionados a programas federais. (MEC, 2013, p.107)

Outro aspecto abordado na pesquisa refere-se à implementação do PME nas escolas, abordando, em cada eixo do Programa, como se dá esta organização e os desafios enfrentados, resumidos no quadro a seguir:

TABELA 9 – Organização e desafios do PME por eixos - 2013

Eixos	Organização	Desafios
Oficinas	Não existe um modelo único, mas a maioria das escolas (87,2%) oferece oficinas no contraturno escolar.	Este modelo pode levar ao aparecimento de “duas” escolas distintas dentro de uma mesma escola
Alimentação	A maioria das escolas (83,8%) oferece pelo menos 3 refeições diárias (lanche da manhã, almoço, lanche da tarde).	Os recursos para a alimentação escolar estão garantidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar, o qual, a partir da Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, também estabelece o valor de R\$ 1,00 (um real) para os estudantes participantes do Programa Mais Educação. A não oferta do almoço pode prejudicar a participação do aluno no Programa.

Espaços	- 76,7% dos estados/municípios pesquisados investiram na melhoria dos espaços, em parte ou em todas as escolas; - A maioria dos espaços que sofreu alteração foram os banheiros, as salas de aula, os pátios/quadras de esporte e as cozinhas/cantinas; - A presença do PME influenciou a circulação dos educandos em outros lugares das cidades, fora das escolas, em 214 (82,9%) estados/municípios no Brasil, entre os 258 pesquisados, sendo os índices nas regiões bastante semelhantes à frequência nacional	Os dados mostram que 17,8% das escolas não estão sofrendo alterações para a implementação do Programa, sendo considerado um número alto uma vez que as escolas foram construídas para oferecer um turno único.
Participação	- “As secretarias de educação têm orientado a escolha, pelas escolas, dos macrocampos em quase totalidade dos estados/municípios no Brasil e nas suas regiões, com uma frequência de 90,0% ou superior”. (p.74) - Quase metade dos respondentes (43,4%) da pesquisa confirmam a participação dos alunos na escolha dos macrocampos a serem definidos pela escola. - Na grande maioria dos estados/municípios, o Diretor da Escola e o Coordenador Pedagógico têm participação bastante expressiva na escolha das oficinas/atividades do PME. Além deles, o Professor Comunitário, os Professores da Escola e o Coordenador do PME também são considerados, ressaltando-se também o envolvimento da comunidade escolar.	- “Esse é um dado importante, pois aponta para o acompanhamento do Programa Mais Educação pela Secretaria de Educação de cada estado/município, considerando que os recursos do Programa vão direto para as escolas. Todavia, o formato da interlocução entre o órgão e as escolas é que irá definir se esse procedimento é positivo, ou não, no sentido da configuração de uma relação dialógica que respeite o contexto de cada escola”. (p.74) - Fortalecimento da participação dos estudantes, tanto em relação à sua abrangência como em relação à sua efetividade. - Ampliar o envolvimento dos segmentos externos à escola, a comunidade local e as famílias, na escolha das oficinas (atualmente menos expressivo do que o referente à própria equipe da instituição).

Um aspecto importante revelado sobre a implementação do Programa Mais Educação nas escolas diz respeito à formação dos educadores envolvidos no Programa. A pesquisa analisa que há um investimento significativo dos estados e municípios na formação destes agentes, mas revela uma sobrepujança na formação dos professores comunitários (que são professores da própria rede de ensino), em relação aos monitores (voluntários, oficineiros ou estudantes).

4.3.9 A ampliação do Programa

O Programa Mais Educação experimentou uma expansão significativa tanto do ponto de vista das escolas participantes quanto do ponto de vista do repasse de recursos, como mostram a tabela e o gráfico:

TABELA 10 – EXPANSÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS REDES ESTADUAIS E MUNICIPAIS

		2008	2009	2010	2011	2012	2013
ESCOLAS ADERIDAS	Total	1380	4640	9657	12924	28084	38361
	Estaduais:	55%	44%	44%	42%	30%	20%
	Municipais:	45%	56%	56%	58%	70%	80%
REPASSE DE RECURSOS	Total (R\$):	29,2 milhões	158,3 milhões	373,4 milhões	523,1 milhões	1,01 bilhões	1,15 bilhões
	R\$/aluno: (média)	31,6	48,5	62,3	76,8	99,0	94,5

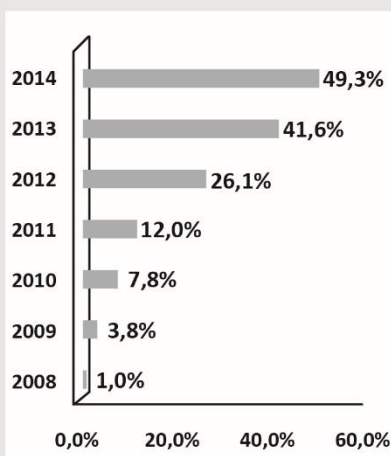
Fonte: FNDE/MEC. Extraído de Avaliação Econômica Programa Mais Educação.

GRÁFICO 3 – EXPANSÃO ADESÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO AO PME

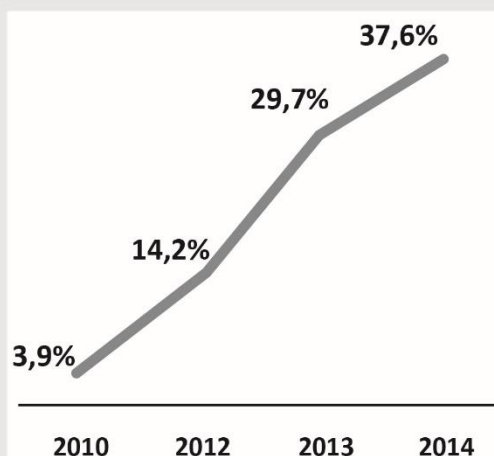
Programa Mais Educação Alcance

5570 municípios com adesão ao PME/ProEMI em 2014

Adesão Escolas do EF



Adesão Escolas do EM



Fonte: Audiência Pública – Programa Mais Educação Natacha Costa – Associação Cidade Escola Aprendiz. Senado Federal | 7 de outubro de 2015

Os dados demonstram um aumento significativo do número de escolas atendidas pelo PME em todo território nacional (de 1380 em 2008 para 38361 em 2013), um aumento que tem ocorrido, como mostra o gráfico, tanto nas escolas de ensino fundamental quanto nas escolas de ensino médio.

Até 2015, o Ministério da Educação procurava cumprir a Meta 6 do Plano Nacional de Educação: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. De acordo com a organização Educação e Participação:

Completando sete anos de atividade em 2015, o Programa Mais Educação acumula dados impressionantes: com 1.380 escolas atendendo um público de 386 mil estudantes em 55 municípios em 2008 – dados do Ministério da Educação (MEC) –, ele deve registrar um crescimento aproximado de 1.713% em número de beneficiados e de 4.150% em unidades escolares nas estatísticas referentes a 2014, ainda não divulgadas no site oficial. Dados preliminares indicam a adesão de 58.651 escolas, com a expectativa de atingir um total de 7 milhões de alunos, e a presença do Programa em ao menos uma unidade escolar de todos os municípios brasileiros.

Esse crescimento da oferta de **educação integral** em unidades escolares reafirma o papel do Mais Educação como principal indutor de políticas de **educação integral** no País. Por meio das ações do Programa, é possível que o Brasil cumpra a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estipula o oferecimento de “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica até 2024”. (2015 – disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/mais-educacao-desafios-e-conquistas/>)

O Programa Mais Educação se consolidou como um Programa indutor de Educação Integral e, sua ampla adesão e apoio de diversos setores educacionais nos permite o valor para a sociedade. Entretanto, a grande demanda pela ampliação da jornada não significa, necessariamente, uma demanda de educação integral. A ampliação do tempo escolar nem sempre corresponde aos ensejos de ampliação de formação humana e de ampliação dos repertórios culturais e humanos. É sobre estas tensões e disputas, a partir do Programa Mais Educação, aos projetos de sociedade e formação humana que serão objetos de análise no próximo capítulo.

5 CAPÍTULO IV

AS TENSÕES PRESENTES PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS EM DISPUTA

Neste capítulo analiso o Programa Mais Educação, tendo como pano de fundo as tensões e conflitos presentes na sua formulação e na sua implementação. Por isso, este capítulo é dividido em duas partes: em um primeiro momento, me debruço sobre os antagonismos que emergem na formulação do programa. Em seguida, exploro as disputas e a luta política durante a sua implementação.

5.1 As tensões na formulação do Programa

Como já apontado anteriormente, o Programa Mais Educação foi formulado por um conjunto de atores sociais, de diferentes matrizes teóricas e visões de educação. Foi uma aposta do MEC na possibilidade de construção coletiva de um programa cuja matriz principal, educação integral em tempo integral, é uma demanda de toda a sociedade. As tensões que surgem não dizem respeito à necessidade ou não da ampliação da jornada escolar. Elas se colocam na relação “entre a construção da esfera pública, de nosso sistema de educação, e a pluralidade de atores, de forças sociais que interagem na produção material de nossa sociedade e que disputam de maneira direta a educação” (ARROYO, 2013a, p.670).

O Programa Mais Educação é resultado de uma demanda social por mais tempo na escola, por parte de parcela significativa da população que, ao ver universalizado seu acesso à escolarização, experimentou também a negação de sua presença na escola. A realidade é que a presença popular na escola é incômoda, uma presença tida como de uma gente despreparada para colocar seus filhos na escola, despreparada para educar e acompanhar a presença dos filhos na escola. É uma situação que remonta as figuras da pobreza descrita por Vera Telles (2001, p.35):

O legado de um passado que se queria esconjurar aparecia transfigurado no caráter de uma gente que não podia se constituir em um povo de verdade, porque minada na sua constituição física e moral pelos efeitos de uma mistura perversa de raças e tradições; uma gente sem vocação para a vida disciplinada do trabalho e da família, que fazia do ócio e da vadiagem um estilo de vida, que levava uma vida alheia às regras morais e aos códigos da vida civilizada, que resistia às luzes da razão em seu apego irracional aos costumes, crenças e crendices de tempos passados; uma gente, enfim, que vegetava numa existência degradada, feita de ignorância, promiscuidade e desordem social.

Essas imagens de um Brasil escravagista descritas por Telles (2001) ganharam novos contornos na modernidade e se redefiniram nos conflitos da vida urbana. Mas a presença desse

universo subjetivo e simbólico sobrevive com força. Os modos de ser e os antagonismos dos outros se apresentam na imagem de inferioridade e incivilidade. “A exclusão do outro enquanto diferença reconhecida como identidade e representação” (Telles, 2013, p.44) cria uma sociedade em que o espelho, o modelo a ser seguido, é de sociedade branca e patriarcal, ou seja, “o espelho de uma projeção narcísica das elites” (Telles, 2013, p.45).

Mas quem chega à escola não são as imagens projetadas no espelho, são sujeitos reais que carregam os conflitos de uma sociedade que não resolveu seus problemas básicos de pobreza e incivilidade, em que direitos prescritos não se traduzem em direitos reais.

Oferecer a ampliação do tempo de escola para as camadas mais pobres da população passa a ser um consenso na sociedade brasileira e se traduz em leis, planos e estratégias. Oferecer mais tempo de escola é visto como um esforço de toda a sociedade. Mas o que aparece como uma estratégia única esconde uma heterogeneidade de interesses e conflitos, que são necessariamente atravessados por interesses e relações de poder. Chantall Mouffe (2003) ajuda a entender que os consensos não são livres de conflitos e poder. A autora ressalta que, em uma sociedade democrática, o consenso é visto como temporário, resultado de uma estabilização de poder que sempre pressupõe uma exclusão. O consenso é parte da construção de uma hegemonia provisória. Nesses termos, a autora ressalta que eles são sempre “consensos conflituais”.

O Programa Mais Educação carrega consensos conflituais em sua formulação e implementação. Foi um programa pactuado por muitos atores sociais, com diferentes experiências e concepções. Desse ponto de vista, pode-se afirmar que o Programa Mais Educação não está isento de contradições e tensões, tanto na sua formulação quanto na sua implementação.

Tensões que operam nos padrões de poder, de dominação-subalternização. Um padrão que busca na eficiência e na modernização do mercado, a regulação da vida social, política e a organização do sistema de ensino nos moldes da lógica do mercado. Uma lógica em disputa com outras lógicas, pautadas na equidade, na democracia, em novas relações de trabalho e busca de uma vida mais digna.

5.1.1 As tensões do sujeito

A primeira tensão que destaco aqui é a que denominei “tensão em relação ao sujeito”. Quem é o sujeito destinatário do Programa? Mais Educação para quem? Esse é um primeiro território de tensões: como são vistos e como vemos os Outros. No primeiro documento de

formulação do Mais Educação, a portaria interministerial de 2007, encontramos a seguinte redação:

Art. 2º O Programa tem por finalidade:

(...)

II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social -SUAS;

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e

Capítulo III

Das diretrizes para o apoio a projetos e ações

Art. 6º

(...)

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;

VIII - desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis;

Três ênfases parecem se destacar na criação do Programa. A primeira seria a ênfase na formação humana, no direito da infância e da adolescência a um desenvolvimento pleno, por meio do uso de múltiplas linguagens, de estímulos aos esportes, do empoderamento e do protagonismo da infância, adolescência e da juventude. A segunda diz respeito à presença dos direitos sociais nas políticas educacionais, destacando a responsabilidade do Estado em firmar direitos aos mais vulneráveis. Uma terceira ênfase concentra-se no desempenho escolar, estabelecendo como finalidade do Programa tirar as crianças e adolescentes do “limbo” da reprovação e da evasão. Mostram um papel de recuperar e melhorar o rendimento das populações excluídas. São, todas elas, reveladoras de quem são os sujeitos destinatários do Programa.

Para destacar estes pontos, tomo como referência o *Caderno Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional (Série Mais Educação)* do MEC/SECAD (2009a):

Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, é requerida para a construção da proposta de Educação Integral. Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza. Nessa perspectiva, 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. (p.10)

O PME institui um quadro conceitual que considera a diferença e a diversidade como uma possibilidade de ser e estar na sociedade. Essa construção teve que ser pactuada, como aborda o texto, pois compõe um campo tenso de debate no cenário nacional. Isso porque “os confrontos no campo do conhecimento, dos valores e saberes, das culturas e das identidades, das cosmovisões e dos modos de pensar fazem parte da formação de nossas sociedades” (Arroyo, 2012, p.38). A sociedade é formada por um padrão de poder em que as culturas e os saberes são classificadas e hierarquizadas (Quijano, 2005). O debate pedagógico é também um debate de valores, crenças, atitude e conhecimentos, associado a um padrão de poder e saber hierarquizado. Confrontos que perpetuam e criam imagens de alunos que se dividem entre os que se comportam e os que não se comportam, os que sabem e os que não sabem, os que cumprem as tarefas e os que não cumprem, os que estão aptos e os que não estão.

O debate é amplo e reverbera nas políticas públicas, entre elas o Programa Mais Educação. Para os movimentos sociais, a concepção de direitos e cidadania abrange a noção de direitos também pela afirmação das diferenças, não se limitando aos direitos postulados em lei, mas pela afirmação de lutas específicas, de gênero, luta pela terra, pela igualdade racial etc. O debate que apresenta o PME oscila entre o paradigma da diferença, da diversidade e da equidade e o paradigma universalista e da igualdade baseada em parâmetros individuais.

As sociedades democráticas modernas adotaram o princípio da igualdade “que vem de cima”. Uma igualdade que foi construída baseada na sociedade dos iguais, como descrita por Telles (2013, p.28):

Em texto no qual comenta a “Democracia na América”, Marcel Guachet (1980) chama a atenção para o papel que o Estado moderno desempenhou na construção da “sociedade dos iguais” descrita por Tocqueville. Para além dos efeitos niveladores da lei que dissolve os privilégios e hierarquias, o fundamental, diz Gauchet, é a dinâmica igualitária que se instaura na sociedade e que tem como foco o próprio Estado como a referência a partir da qual os indivíduos podem se reconhecer como iguais. Seu argumento demonstra que a moderna concepção de indivíduo como princípio e fundamento da sociedade não poderia existir sem a referência de um Estado – “o Estado

é o espelho no qual o indivíduo pôde se reconhecer na sua independência e autossuficiência”, liberando-se por essa via dos constrangimentos próprios dos modos tradicionais de vida. O Estado instaura sobretudo a referência simbólica a partir da qual os indivíduos se reconhecem como iguais, independentemente de suas vinculações efetivas de família, classe ou profissão. É uma dimensão simbólica embutida na formalidade da lei e na individualidade abstrata nela pressuposta, que desencadeia uma dinâmica igualitária que tem a ver com a supressão das desigualdades reais – estas irão se reproduzir nas sociedades modernas –, mas como o modo como se concebe a natureza do vínculo que articula os indivíduos em sociedade. Não é portanto, num possível nivelamento de condições econômicas que a igualdade deixa de escrever seu significado. A igualdade, enfatiza Gauchet, é um núcleo de sentido, fonte de um imaginário – imaginário igualitário – que mostra seus efeitos no modo como os indivíduos se percebem e são percebidos na vida em sociedade.

O conteúdo real da igualdade fundadora da sociedade moderna é o revés da igualdade. Ela só existe para alguns porque outros são “desiguais”, como nos mostrou o pensamento decolonial. A igualdade se coloca em tensão no reconhecimento da diferença do outro. Portanto, conflito e igualdade caminham juntos. Os não iguais não se reconhecem na não igualdade e impõem o reconhecimento e legitimidade das suas diferenças.

O Programa Mais Educação mostra ambivalência ao considerar o Programa como prioridade dos mais vulneráveis. Ao mesmo tempo em que o Estado precisa pensar políticas públicas para os que “estão de fora”, corre o risco de fazê-lo tendo como referência uma igualdade simbólica que convive com a lógica das discriminações e de um ideal igualitário universalista. Para Arroyo (2015):

Apesar da chegada desses coletivos segregados à escola e com as promessas que lhes são feitas de garantia de seu direito à educação contidas no PNE, temos de reconhecer que ainda estamos em tempos insatisfatórios. Porém, o lento reconhecimento desses avanços do direito à educação como direito coletivo trouxe exigências para a formulação, implementação, análise e avaliação do direito à educação. Aprendemos que não será suficiente medir a garantia do direito à educação apenas pelo avanço individual do acesso à escola ou pela elevação da média nos índices estatísticos a partir de resultados nas avaliações individuais. Somos obrigados a incorporar dimensões coletivas na agenda política de formulação, análise e avaliação de políticas. Reconhecer as crianças, os adolescentes, jovens-adultos membros de coletivos injustiçados significará um avanço na formulação, análise e avaliação de políticas de garantia do direito à educação como direito coletivo. Somos obrigados a reconhecer que não será suficiente formular políticas universalistas para a garantia do direito de todo cidadão nem o dever do Estado de garanti-lo será o mesmo para todos. O dever do Estado de garantir direitos aos coletivos segregados deverá ser mais radical quando os seus direitos humanos são mais negados. Somos obrigados a exigir mais dever do Estado com os grupos sociais mais atingidos pela sua negação. (ARROYO, 2015, p.23)

Nessa perspectiva, o Programa Mais Educação procura articular outras políticas públicas por meio da ação interministerial e de uma maior articulação das políticas públicas locais para garantir maior proteção aos vulneráveis.

A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a

proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis. (Brasil, MEC, SECAD, 2009a, p. 25)

Para os formuladores do PME, a educação integral requer políticas integradas e serviços públicos para a proteção integral:

... Trata-se de instituir uma mobilização consequente para a formação que reconheça a diversidade como patrimônio imaterial fundamental da sociedade, que incentive a educação ambiental e o respeito aos direitos humanos.

A formulação de uma proposta de Educação Integral está implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral, conjugada à proteção social, o que pressupõe políticas integradas (intersectoriais, transversalizadas) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura.

Nessa perspectiva, entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (Brasil, MEC, SECAD, 2009a, p.28)

Apesar da defesa da implicação da educação integral nas políticas sociais, o PME não vincula-se, na sua criação, ao Programa Bolsa Família⁴⁵. A parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social só se deu em 2011, ano em que o PME começou a priorizar as matrículas das famílias que recebem o benefício. O Bolsa Família é um dos programas de assistência social mais importantes do Governo Federal, que instituiu uma política de transferência direta de renda para famílias em situação grave de pobreza. Esse programa estabelece como contrapartida das famílias atendidas, entre outros critérios, a presença dos filhos na escola. A permanência dos alunos na escola em tempo integral é uma opção da família, mas como o Mais Educação não é um programa universal, os critérios foram estabelecidos para priorizar o público participante. O Bolsa Família só foi incluído ao longo da implementação do programa, que será alvo de análise neste capítulo, mas vale ressaltar que o critério inicial de atendimento do público, ou seja, o público-alvo, que prevaleceu no programa ao longo dos anos, foi aquele formado por alunos com baixo desempenho escolar.

Essa é outra ambivalência do Programa: considerar como um dos critérios para seleção dos estudantes, na proposta de educação e atenção integral, o desempenho escolar e a lógica meritocrática, que desconsidera o ponto de partida para avaliar o ponto de chegada. Qual é o ponto de partida dos mais vulneráveis, daqueles que são o público prioritário do Mais Educação?

⁴⁵ O Programa Bolsa Família foi criado pelo decreto n. 5.209 de 17 de setembro de 2004

Neste momento chegamos no terceiro ponto da “tensão de como são vistos os sujeitos do Mais Educação”. Para participar do Programa, as escolas precisam aderir ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Esse plano estabelece que as escolas devem seguir um conjunto de diretrizes e cumprir metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Para a consolidação de políticas públicas efetivas de inclusão social, são necessários diagnósticos sociais bem construídos, implicados em sistema de monitoramento de indicadores gerais, conforme destaca Paes de Barros et al. (2006a, 2006b). Hoje, nas áreas sociais, incluindo-se a educação, o Brasil dispõe de informações consistentes, coletadas e analisadas por órgãos reconhecidos, como o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), para citar alguns. Especificamente no campo da educação, contamos com indicadores e dados expressos pelo Censo Escolar, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em 2006, em uma escala de 0 a 10, o IDEB identificou sistemas de ensino com índices que variavam de 1,8 a 6,0 e escolas que variavam de 0,7 a 8,5. Essa discrepância revela profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, refletindo a complexidade de um processo em que se entrelaçam diversos fatores relativos tanto à estruturação social, política e econômica da sociedade brasileira, quanto ao trabalho pedagógico realizado no cotidiano por professores e demais profissionais nas escolas públicas.

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. Há estudos que permitem 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 (Henriques, 2001). Não se trata aqui de criminalizar ou patologizar a pobreza, mas de construir soluções políticas e pedagógicas criativas e consequentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional. (Brasil, MEC, SECAD, 2009a, p.10)

O Programa Mais Educação, ao vincular os sujeitos com a melhoria de desempenho escolar, retoma uma imagem segregadora e inferiorizante dos sujeitos, denunciada pelos pensadores decoloniais. Para Arroyo (2015, p.29):

Tratar processos brutais de deformação ética inerentes às relações de opressão é muito mais complexo do que recuperar ritmos lentos de aprendizagem de conteúdos. Como tratá-los? Para começar, tentar reconhecer a peculiaridade desses processos de deformação moral. Assumir que estamos tocando processos diversificados de desumanização, miséria, mas onde não faltam processos de grandeza humana até em situações brutais de desumanização. Em vidas em que tudo revela contravalores, ver ou tentar descobrir brotos de valores que são Mais Valores porque são submetidos a tantos contravalores. Não ficar em visões sombrias de perversão moral em que são enredados desde crianças. A violência, a droga, a prostituição, o ódio, o salve-se quem puder disputam vontades, opções e liberdades, solidariedades, dignidades. Essa é a disputa ética a ser captada e em que as trajetórias de tantos educandos se desenrolam. Não rotular os alunos entre os bons e os maus, os dignos e os viciados, mas vê-los como personagens éticos em conflitos éticos demasiado dramáticos para o seu desenvolvimento humano e moral. Acreditar que nesses brutais processos de desumanização a que são submetidos o humano é viável.

O Programa reconhece em seu texto “que não se trata de patologizar a pobreza”, mas políticas meritocráticas e de desempenho escolar não respondem às demandas de combate às desigualdades sociais e de inclusão educacional. São políticas que colocam a ideia de que o indivíduo é o responsável por seu destino e dependem deles e de suas famílias ascender socialmente e melhorar o desempenho escolar, “quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” de qualidade” (Oliveira, 2009, p. 206).

A cidadania prometida através da escolarização tem se mostrado promessa vazia (Arroyo, 2012). As promessas de uma cidadania ampliada em tempos de capitalismo globalizado não se concretizaram, pois as gentes, mesmo escolarizadas, não têm como serem absorvidas pelo mercado de trabalho – ou, se são, estão marcadas pela diferenciação salarial e de postos de trabalho entre pretos e brancos, homens e mulheres, como mostram os dados do IBGE:

A desigualdade de rendimento entre homens e mulheres é melhor compreendida quando controlada pela hora trabalhada e pela escolaridade dos indivíduos. A análise do rendimento-hora por grupos de anos de estudo mostra que à medida que avança a escolaridade da PO, aumenta o rendimento médio e, paradoxalmente, aumenta também a desigualdade de rendimento entre homens e mulheres. Esse comportamento da desigualdade de rendimentos não se alterou nos últimos anos, mas houve uma redução da magnitude da desigualdade entre 2004 e 2014. No início da década, na população de até 4 anos de estudo o rendimento-hora das mulheres correspondia a 79,0% do rendimento dos homens e, em 2014, essa relação passou para 78,0%. Para a população de 5 a 8 anos de estudo, a relação passou de 71,0% para 76,0%. Na categoria de 9 a 11 anos de estudo a redução da desigualdade foi de 67,0% para 73,0% e na categoria dos mais escolarizados, com 12 anos ou mais de estudo, a redução foi de 61,0% para 66,0%. (Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015 / IBGE p. 75)

Quanto à desigualdade de rendimentos em relação a cor ou raça, os dados também apontam:

Cabe destacar também a desigualdade de rendimentos segundo a cor ou raça da população, que, historicamente, atinge de forma mais desfavorável às pessoas que se identificam como de cor ou raça preta ou parda. Estes últimos representavam 76,0% das pessoas entre os 10% com menores rendimentos e 17,4% no 1% com maiores rendimentos, em 2014. Mesmo com o crescimento da proporção de pretos ou pardos no topo da distribuição (eram 12,4% em 2004), persiste uma grande diferença em relação àqueles que se declaram brancos, que eram quase 80% no 1% com maiores rendimentos em 2014. É importante ressaltar que a baixa participação da população de cor preta ou parda no estrato de maiores rendimentos contrasta com sua elevada participação na composição da população geral, que chegou a 53,6% em 2014 (Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015 / IBGE p. 75) p.89)

Ainda que com um desempenho escolar adequado, a juventude negra e pobre deste país não terá o mesmo acesso e as mesmas condições de trabalho e emprego dos outros. O direito à

aprendizagem e o direito à educação se inscrevem no campo do direito a ter direitos. A barbárie e a opressão vivida cotidianamente pela infância, adolescência e juventude no Brasil se inscreve nas relações cotidianas, de como são vistos, tratados, mal remunerados, desempregados. A “má formação da sociedade brasileira” (Telles, 2013) é um rótulo e um fardo que a população pobre e negra deste país ainda carrega, e são estes que são vistos como os que devem ser recuperados na escola. Para Arroyo (2012a, p.44):

Essa conceituação dos Outros subalternizados desperta a sensibilidade do pensamento socioeducativo, das políticas compensatórias para suprir as carências e desigualdades das condições de vida a partir da infância. A escola se afirma nessa visão como niveladora, como capacitadora para a igualdade nas condições do viver a partir da infância. Qualidade da educação pública para garantir a igualdade social. Toda criança na escola, bons desempenhos no domínio das competências de leitura e de cálculo, alfabetização na idade certa, nivelarão as condições de vida e os Outros, desiguais serão iguais a Nós. Assim são justificadas as políticas distributivas, compensatórias. Um pensamento que se pensa progressista, igualitário.

Melhorar o desempenho dos alunos com provas e avaliações sistêmicas é uma aposta do pensamento igualitarista com pouca ou nenhuma possibilidade de sucesso de diminuir a desigualdade, conforme discutimos no capítulo I. Países que fizeram essa aposta, como a sociedade americana, colhem os frutos da falta de retorno dessas políticas e de um aumento e agravamento das tensões e disputas no interior das escolas e redes de educação.⁴⁶

5.1.2 As tensões do território

O Programa Mais Educação propõe uma formulação em que saber e território se articulam. O lugar, o local, é considerado espaço de compartilhamento de vivência, em um cotidiano em que pessoas diversas, instituições, empresas habitam e relacionam-se. Lugar, como situa Milton Santos (2010), de cooperação e conflito, que são a base da vida em comum. O Programa propõe que o espaço seja apropriado pela escola nas suas atividades cotidianas, na lógica do território educativo e das cidades educadoras já descritas no Capítulo III.

Em relação ao currículo, para enfrentar o desafio de superar a fragmentação do conhecimento escolar, é preciso investir na articulação entre as atividades pedagógicas da sala de aula e as da vida na família, no bairro e na cidade, por meio do uso dos equipamentos públicos e das práticas universitárias. A atuação dos profissionais da educação não se deve limitar aos espaços tradicionais da escola e, nesse sentido, ganha relevância a valorização do trabalho e da cultura como princípios educativos.

⁴⁶ A esse respeito, ver FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

A organização do currículo, dos conteúdos escolares, dos tempos e espaços educativos precisa estar inserida no contexto da produção do conhecimento e da pesquisa científica. Esse contexto pode fortalecer as iniciativas que emergem das escolas e de suas comunidades por evidenciar a necessidade da proposição do projeto político-pedagógico, com a participação dos integrantes do Conselho Escolar. É importante reconhecer o desempenho de funções específicas nessa proposição. O coordenador pedagógico assume o papel de articulador da relação entre a escola e a comunidade, na proposição dos projetos político-pedagógicos que se identificam como democráticos. Essa identificação se manifesta, de modo privilegiado, nos debates acadêmicos por meio da busca de superação dos reducionismos técnicos ou políticos, da proposição de um novo modo de vivenciar as dimensões administrativa e pedagógica no planejamento da educação e do incentivo ao protagonismo da população usuária (estudantes, pais e comunidades). (Brasil, MEC, 2009a, p.37)

O território vincula-se também a uma lógica de organização de tempos, espaços e saberes no Mais Educação. Ao trazer as dimensões do território, do espaço e dos saberes, o Programa carrega a tensão da presença de duas escolas em uma mesma, em um turno o currículo padrão, as avaliações sistêmicas, as aulas “regulares” e, no contra-turno, a cidade, o bairro, as oficinas. Ao tratar a urgência de pensar um currículo mais integrado, o PME reconhece os avanços nos estudos do currículo. Entretanto, as condições para uma mudança mais radical não foram dadas. Permanece a política de elevação de índices de desempenho e a “naturalização de políticas que vinculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional” (Oliveira, 2009. p.209). Na medida em que não rompe com a lógica da medição de desempenho, acaba por estabelecer um formato formal de reestruturação curricular. A partir do momento em que propostas são formuladas, mas as condições não estão dadas e as políticas, radicalizadas, as mediações acabam se dando por um certo voluntariado de profissionais comprometidos com a política proposta.

O território, lugar de saberes, é também lugar de contenda. Considerar os saberes do território nas políticas educacionais traz o conflito de romper com a hierarquia que marca a trajetória da educação e dos sujeitos que nela se implicam. As riquezas cognitivas, culturais, os diferentes universos simbólicos e a riqueza da diversidade se chocam com as lógicas lineares e os saberes hierarquizados do currículo escolar. Os grupos locais, detentores de saberes não escolares trazem a emergência da indignação, de práticas novas, desestabilizadoras porque lidam com outras formas de saberes, nem sempre tão canônicos como os saberes escolares. Carvalho (2014) revela como a presença de educadores moradores do território desestabilizam os processos educativos:

Estes “novos educadores” (...) têm modificado consideravelmente a expressão da docência nas escolas públicas e interrogando os processos educativos desenvolvidos na escola. Isso porque, ao considerar as experiências territoriais e agregá-las, por ali viverem, ou por ali estabelecerem vínculos, promove-se uma vivência escolar mais digna às infâncias e adolescências populares. (CARVALHO, 2014, p.163)

Os dilemas em relação ao espaço também aparecem no espaço da escola e em sua estrutura física. O Programa Mais Educação, ao propor a ampliação do tempo, desnuda as adversidades em relação à estrutura física escolar (Brasil, MEC, SECAD, 2009a, p.12):

No país, a crescente expansão da oferta de vagas na escola pública não foi acompanhada das condições necessárias para garantir a qualidade da educação. Coexistem, até hoje, problemas como degradação do espaço físico, aumento de turnos e de número de alunos por turma...

Ao mesmo tempo em que reconhece a precariedade da estrutura física das escolas brasileiras, o Programa assume a importância do diálogo com o entorno, na medida em que toma o espaço:

... com referência aos territórios em que cada escola está situada. 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. (Brasil, MEC, SECAD, 2009a, p.18).

Entre o reconhecimento da precariedade dos prédios escolares e a formulação de que o espaço fora da escola é um território educativo, passível de ser articulado, assenta-se um impasse no processo de implementação do PME nas escolas. Impasse que aparece, às vezes, anunciado com algumas críticas muito contundentes (Giolo, 2012; Silva e Silva, 2013). Para os críticos, a presença da comunidade não pode remediar a falta de espaço na escola. Para Giolo (2012), o conceito de cidade educativa não se dá quando as escolas precisam buscar salas emprestadas com igrejas e instituições. Outra crítica apontada por Silva e Silva (2013) imputa que a solução de flexibilização do espaço é fruto de um contexto de redução de gastos públicos, contrariando historicamente as experiências de educação integral no país que tiveram altos investimentos em prédios escolares.

Para Moll e Leclerc (2012, p.105), esses dilemas são desafios a serem tratados pelo Programa Mais Educação:

O Programa Mais Educação problematiza, em seu processo de execução, a questão sobre como a escola tem se organizado em relação à estrutura física e na articulação com outros espaços para ampliação de tempos, territórios e oportunidades educativas na perspectiva de Educação Integral. Um impasse reconhecido em seu processo de implementação é representado nessa questão. Em que pesem as respostas que vêm sendo apresentadas, através do Plano de Ações Articuladas (PAR) e do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) em termos dos investimentos na infraestrutura das escolas, forte reivindicação das próprias escolas, a tensão também explicita a necessidade de revisão e reorganização dos usos dos espaços dentro e fora da escola. Essa demanda é o desafio a ser tratado pelo Grupo de Trabalho para definição de orientações e diretrizes para construção, reforma, ampliação e adaptações de escolas de tempo integral; instituído por meio da Portaria Normativa do Ministério da Educação n.º 20, de 06/10/2011.

Moll e Leclerc apontam que o desafio é articular e melhorar os espaços escolares e a estrutura física das escolas, mas ao mesmo tempo, reconhecer o território como espaço educativo.

Isso nos leva a perceber a necessidade de reconhecer a precariedade dos espaços escolares e a necessidade de reestruturá-los e também compreender que participar dos espaços comunitários não significa desresponsabilizar o Estado pelos investimentos em infraestrutura.

5.1.3 As tensões dos saberes

Outra ambiguidade se apresenta na proposta metodológica formulada para dar conta da integração do currículo: a Mandala de Saberes explicitada no caderno *Rede de Saberes: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral* (Brasil, Mec, 2009c). O texto apresenta uma concepção multiculturalista, que pode significar tanto uma demanda social por uma escola diferenciada, reconhecendo a identidade do outro, como pode representar a ideia de tolerância e respeito, sem considerar a necessidade de refundar a lógica do sistema educativo.

Qualquer escola está inserida em uma comunidade com especificidades culturais (saberes, valores, práticas, crenças etc.) – algumas são centros catalisadores de mais de uma experiência comunitária, pois reúnem alunos de distintos espaços sociais. Nós educadores precisamos reconhecer a autonomia das condições culturais da comunidade onde nossa escola está localizada, as origens culturais e sociais de nossos alunos; e a partir delas assumir um ponto de vista relacional, segundo o qual toda cultura, por ser produzida num tempo e espaço, não é estática, está em comunicação permanente com outras. (MEC, 2009d, p.19)

Nesse sentido, convivem em um turno na escola os saberes acadêmicos e no outro as práticas comunitárias. A proposta do Mais Educação no caderno Rede de Saberes propõe um diálogo sem problematizar a relação com os conhecimentos escolares e as formas abissais do pensamento pedagógico, como exposto no Capítulo I. Sem problematizar os saberes escolares, a proposta de diálogo de saberes corre o risco de se configurar como uma proposta de "convivência de saberes". Uma proposta que pode acabar reforçando um modelo de reforma que não rompe com o paradigma liberal, como afirma Walsh (2009), ao tratar do tema do multiculturalismo:

As reformas educativas dos 90 foram parte desta nova onda multiculturalista de corte neoliberal. Apesar de seu impulso vir de demandas sociais por uma educação diferenciada, que poderia elevar a qualidade educativa e responder, entre outras coisas, ao étnico e diverso no âmbito nacional, estas re-formas - tanto em sua prática como em sua conceitualização se esforçaram mais por adequar a educação às exigências da modernização e do desenvolvimento que por interculturalizar o sistema educativo. E ainda que a interculturalidade aparece como eixo transversal ou marco para introduzir a diversidade e o reconhecimento do "outro" nestas re-formas, sua intencionalidade não tem sido refundar ou repensar os sistemas educativos, mas adicionar e acomodar um

discurso da diversidade e interculturalidade - entendida como convivência, tolerância, respeito e reconhecimento da diferença cultural – sem maior mudanças. (WALSH, 2009., p. 5)

As demandas sociais por uma educação intercultural, como destacadas por Walsh, podem significar uma atualização e acomodação ao discurso da diversidade. Ainda que essa lógica de atualização e acomodação não esteja anunciada na Rede de Saberes do Mais Educação, ao propor um diálogo com os saberes escolares sem problematizá-los, a proposta expõe o diálogo de saberes a uma possibilidade de adaptação entre lógicas escolares e lógicas comunitárias.

A ideia de comunidade como uma totalidade aparece na ideia de mandala, que é símbolo da totalidade e de integração homem e natureza. Ao tratar dos saberes locais, o texto identifica linhas gerais que podem se articular em diferentes contextos (Brasil, MEC, 2009c, p.37 a 40):

Selecionamos onze áreas distintas de saberes (este modelo pode ser ampliado ou revisto por cada articulador/escola/comunidade), são eles:

Habitação – Como se caracterizam as experiências com o espaço? O sentido de próximo/distante; grande/pequeno? Onde e como moram os habitantes deste território? Como são construídas as casas? Identificam-se técnicas específicas? Quais influências (heranças culturais) podem ser reconhecidas? Quais os materiais mais utilizados? As casas foram planejadas? Quem as construiu? Que área ocupam? Quanto aos espaços comuns, como caracterizá-los? Há serviços básicos como água, esgoto, luz, correio, endereço? Que outras construções e serviços existem? Fábricas, comércios, distribuidoras? Bibliotecas? Praças?

Corpo/vestuário – Como os membros dessa comunidade/território movimentam seu corpo no cotidiano e nas festas? Que experiências corporais possuem? Há esportes ou danças que marcam a vida comunitária? Que gestos e gingas são mais usados, e em quais circunstâncias? Quais as influências de outros povos e culturas nessa experiência corporal identificada? Como se vestem? As roupas têm características comuns? O que é valorizado? Quem costura? Que materiais são mais utilizados? Por quê? As matérias-primas são locais?

Alimentação – Como se alimentam? Há falta ou abundância de alimentos? Há desperdício (como, de quê)? Quais são as comidas prediletas das distintas gerações? Quem cozinha? E em que condições? Como combinam os alimentos? Como distribuem e compram os diversos alimentos? A comunidade produz alimentos industrializados ou agrícolas? Que relações podem ser estabelecidas entre as comidas e o calendário de festas?

Brincadeiras – Quais são as brincadeiras favoritas (observar as faixas etárias e suas características)? Há diferenças entre as brincadeiras e jogos desenvolvidos na escola e na comunidade? As regras são as mesmas independentemente do contexto? O que muda? Por que muda? As brincadeiras no tempo (observar as relações com a tradição oral). Como brincaram as outras gerações? As brincadeiras e as novas tecnologias, o brinquedo ontem e hoje.

Organização política – Todos os grupos sociais buscam na organização política responder ativa e coletivamente aos desafios que se apresentam. Observe como instauram a ideia de lei, de justo/injusto, proibido/permitido. A ordem social se estrutura a partir das relações entre o poder, direitos, deveres e os cidadãos. Como, neste território, se desenvolvem essas relações? Como o grupo vivencia as regras sociais? Quais os conflitos mais frequentes? Entre quais atores e interesses sociais?

Condições ambientais – Quais as características geográficas da comunidade? Como o meio ambiente influencia as condições de vida? Qual a história e quais os

desafios do desenvolvimento da região? Houve preocupação ambiental nesse processo? Quais os atuais desafios ambientais? Como são enfrentados?

Mundo do trabalho (moedas de troca) – Quais os trabalhos mais comuns nesta comunidade? É possível identificar relações entre o mundo do trabalho e a organização político-cultural, com as condições ambientais e outros? Qual a qualidade de vida produzida? Através de seu trabalho a comunidade vem encontrando saídas para os desafios locais? O dinheiro é a única moeda de troca entre os moradores da comunidade? E quanto à troca de serviços, como são desenvolvidas as redes de solidariedade? Explorar as relações entre os valores e as práticas comerciais, as trocas de serviços etc.

Curas e rezas – Como cuidam da saúde? Quais os hábitos? Como solucionam os males físicos que enfrentam? Quais as relações da saúde com as condições ambientais? Além da medicina tradicional, quais as tradições e remédios utilizados? Quais as receitas? Como são preparados esses remédios? Por quem? Utilizam rezas para a cura? Há relações entre as rezas e as plantas ou remédios populares?

Expressões artísticas – Elas integram o universo da produção do simbólico, que se expressa em pelo menos quatro linguagens distintas, embora nem sempre independentes. Muitas festas populares e manifestações mais contemporâneas reúnem mais de uma área de expressão numa mesma criação.

Narrativas locais – A vida comunitária é marcada por diversas histórias, algumas ocorridas (fatos comprovados) e outras das quais não se tem certeza, mas às quais todos se referem (as lendas); todas possuem o mesmo valor pois estruturam o imaginário local. É interessante pesquisar esse repertório de histórias e as relações com as outras áreas de experiências comunitárias, como as rezas e curas, as receitas, expressões artísticas etc.

Calendário local – É interessante reconhecer e valorizar as datas representativas para a experiência comunitária e compará-las com o calendário socialmente instituído. O calendário comunitário é geralmente composto de crenças, homenagens, personagens, e expressa as histórias daquele grupo.

O que se vê na formulação do Programa Mais Educação, na perspectiva dos saberes, são duas lógicas distintas que se apresentam em um mesmo texto. Admite a existência de formas de conhecimento e reconhecimento de que há um outro saber que não o escolar e o científico, que são conhecimentos populares, dos indígenas, camponeses etc. São conhecimentos que, como nos lembra Santos (2010), não são tratados como reais, não são aceitáveis porque são tidos como crenças, opiniões, idolatria, intuição, hipóteses, entre outros. Ao mesmo tempo, o PME trata esses saberes de forma “escolarizada”, como formas de habitar, comer, vestir etc. Acaba por “encaixar”, “enformar” os saberes populares em gavetas, que são formas de ver a cultura do outro como uma referência única.

5.1.4 As tensões sobre a indução da política

Essas tensões do território e da ampliação do tempo nos remetem a outra polêmica: propor um Programa apenas como estratégia indutora de uma política de Educação Integral. O Programa não formulou uma proposta para todas as redes públicas do país seguirem, mas se propôs a induzir a a educação integral em tempo integral em escolas de meio turno, bem como

fortalecer as experiências existentes em estados e municípios. De acordo com o documento de referência:

A insubstituível ação indutora do Governo Federal, no entanto, é coadjuvante, pois a oferta dos serviços educacionais para o atendimento dos direitos sociais é parte da tarefa mais ampla de construção de um Sistema Nacional Articulado, responsável por institucionalizar o esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, por meio da gestão democrática e participativa. A ação integrada das esferas de governo e dos entes federados é a tarefa imediata para a ampliação das escolas e da jornada escolar, de modo a viabilizar a proposição progressiva para uma Educação Integral de Tempo Integral, como prevê a LDB. (Brasil, MEC, SECAD, 2009a, p.42).

Essa formulação é defendida por Leclerc e Moll (2012), que consideram o caráter nacional e a exequibilidade financeira no esforço do país para implementar uma política de educação integral.

As políticas de Educação Integral e em tempo integral foram invocadas e retomadas, neste momento histórico, com suas condições conjunturais e estruturais, desta primeira década dos anos 2000, graças ao reconhecimento de seu papel como política positiva para enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais. Nesse sentido, o desenho de uma estratégia indutora, de caráter nacional e comprometida com sua exequibilidade conceitual e sustentabilidade em seu financiamento, foi realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, SECAD, e sua implementação fez parte do escopo das tarefas da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. Tal desenho foi situado na amplitude e na perspectiva da diversidade e da riqueza sociocultural no país, bem como da riqueza em termos de diversidade de projetos educativos escolares e de suas múltiplas conexões com suas comunidades. No bojo desse projeto aberto, um conjunto de ideias e práticas foram mobilizadas em favor do desenho da estratégia de Educação Integral. (2012, p.98)

O Ministério da Educação se propôs a criar uma rede de apoio às secretarias municipais e estaduais de educação para que elas pudessem implementar o Programa Mais Educação nas redes de ensino. Essa estratégia foi bem-sucedida na medida em que conseguiu ampliar bastante a abrangência do Programa desde sua criação, bem como estabelecer vínculos, diálogos com as redes e com os parceiros. A ampliação do Programa ocorreu também com a ampliação dos Programas parceiros, como o Programa Saúde na Escola, o Programa Segundo Tempo (ME), o Programa Mais Cultura (MinC), entre outros. Oliveira (2009, p.10) ressalta o papel promotor de política pública do MEC:

O governo federal, por meio do Ministério da Educação, busca assim atuar como grande mobilizador de forças internas e externas ao Estado. Considerando que a responsabilidade com a educação básica é prioritariamente dos estados e municípios e que à União cabe ação supletiva, o MEC tem procurado promover uma política nacional de condução e orientação da educação básica, envolvendo os estados e municípios e setores da sociedade civil, instaurando, em certa medida, seu papel protagonista na definição das políticas educativas em âmbito nacional, o qual havia se esmaecido pelas reformas ocorridas na década passada.

Em que pese o protagonismo do Estado em propor e induzir uma política de Educação Integral no país, essa forma de atuação produz uma ambivalência: a de afirmação de política de governo e não de Estado, com risco de o Programa acabar se não houver uma coesão grande em torno de seus princípios. Outra ambivalência produz-se pela permanência de uma ideologia antiestatal que apodera-se da gestão do sistema educacional e reverbera no governo de maneira geral. Uma ideologia, fazendo referência Arroyo (2013, p.663), que aponta que “é produzida pela socialização vigente que desprestigia o público, a esfera pública, o sistema público de saúde ou de educação”. A construção de um sistema público de educação na sociedade brasileira convive com outra lógica de destruição da esfera pública, com a política de estado mínimo e a crescente privatização e mercantilização da educação.

Assim, podemos perceber que já na sua construção o Programa Mais Educação carrega, em seus princípios e propostas, traços de projetos em disputa na sociedade brasileira, revelando tensões e conflitos. Mas se estas tensões estão presentes na formulação do PME, é na sua implementação que os projetos em disputa ficam mais evidentes.

5.2 As disputas na implementação do Programa

Quando um novo programa de governo como o Mais Educação é lançado, atinge muitos poderes e atores: representantes do poder público, intelectuais, pesquisadores, agências multilaterais e financiadoras, agências de formação de professores, ONG's, associações, movimentos empresariais, movimentos de categorias, professores, alunos, escolas, agentes culturais, pais de alunos, sindicatos... Todos eles em movimento, circulação, troca e disputas. Disputas de poder, de financiamento, de distribuição de recursos, de clivagens, ideologias, de modos e lugares de implementação do programa. Trata-se, portanto, de produção de conflitos na forma de gestão, de controle, de circulação e ordenamento de ações em torno do Programa. Todos esses conflitos dizem muito do projeto de sociedade e da visão de sujeito que está em disputa. Durante os dez anos de existência do Programa Mais Educação, as disputas aparecem nos debates, nas tomadas de decisões, nos novos documentos, normas e pareceres que foram surgindo, nas mudanças de cargos e de ministros. As disputas também se dão nas escolas e poderes locais, pelo maior ou menor envolvimento dos atores sociais, pelas escolhas feitas ao longo dos anos, entre outros. Entretanto, neste trabalho a ênfase será nas mudanças ocorridas no âmbito do Ministério da Educação, a partir da análise dos documentos, pesquisas e entrevistas concedidas pelos interlocutores ao longo dos anos.

Conforme dito anteriormente, o Mais Educação compõe um conjunto de ações propostas pelo PDE (Programa de Desenvolvimento da Educação) de 2007, formulado na gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad, durante segundo mandato do presidente Lula. De acordo com Oliveira (2011, p.328):

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pode ser considerado a primeira grande iniciativa do ministro Fernando Haddad, buscando uma reorientação de rumo para a educação no governo Lula. Constituindo-se na reunião de dezenas de programas que abarcam da educação básica – compreendendo suas etapas e modalidades – a educação superior, tal iniciativa procurou dar direção à política educacional no país, tendo como grande timoneiro o governo federal. O PDE, por meio de parcerias com os municípios, foi desenhando uma arquitetura política que valoriza a dimensão da governança entre os entes federativos, entre estes e as instituições da sociedade civil, apelando para “a responsabilização e mobilização de todos os agentes públicos envolvidos com a educação” (Brasil, 2008). O MEC buscou instaurar um regime de colaboração que propiciasse a repartição de competências e responsabilidades e fizesse subir os indicadores educacionais, sobretudo no que se refere à educação básica. Essa iniciativa pode ser percebida como a busca de uma orientação comum que propiciasse a integração da educação nacional, apesar dos aberrantes desequilíbrios regionais que conhecemos. E, ao mesmo tempo, uma busca de resgatar o protagonismo exercido pelo governo federal em épocas passadas, apesar das contradições que revelam possibilidades e limites entre o nacional e o federal.

O PDE buscou dar uma visão sistêmica para a educação brasileira, com vistas à orientação da colaboração entre os entes federados. Mas o paradigma que orientou o PDE foi o da eficácia do sistema (Oliveira, 2011), o que passa a refletir em outras políticas, entre elas o Mais Educação. Essa lógica da eficácia se configura em uma pedagogia de resultados, construída com parâmetros de avaliações e metas a serem alcançadas em relação aos índices do IDEB. Essa pedagogia de resultados tem uma lógica simples: o MEC cria os instrumentos avaliativos, propõe as metas, e as escolas se adequam às exigências e demandas educacionais. A qualidade passa então a ser vista pelos resultados e não pelos processos, alunos são considerados produtos e não sujeitos com identidades próprias.

Assim, a visão de excelência acadêmica e de ampliação da jornada escolar sob o prisma da ampliação do tempo para desenvolver conteúdos acadêmicos concorre com uma cultura e uma agenda de educação integral que considera todas as dimensões do desenvolvimento humano, em diálogo com tempos e espaços de formação humana que estão fora da escola. Durante o período da gestão de Fernando Haddad no Ministério, o Programa Mais Educação adotou políticas e medidas que ampliavam a formulação inicial do Programa. O Decreto nº 7083 de janeiro de 2010, que regulamentou o Programa Mais Educação, não traz mais nos seus objetivos as mesmas referências à melhoria do desempenho escolar como se apresenta na Portaria Interministerial que criou o Programa em 2007 e no texto base de referência do Programa em 2008. Os objetivos propostos na regulamentação do Programa por meio do

Decreto 7083/10 revelam uma concepção do Mais Educação na perspectiva da educação integral e do binômio escola-cidade, trazendo referências à convergência de políticas e programas intersetoriais, bem como integração entre escola e comunidade:

- I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

Nos primeiros anos de implementação do Programa Mais Educação, o Ministério da Educação cria uma diretoria de Educação Integral na SECAD⁴⁷ (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), que implementou o Programa com ênfase nos princípios da formação humana integral, da participação comunitária e do território educativo. As ações implementadas procuraram fundamentar estes princípios através de publicações, parcerias com as universidades públicas do país⁴⁸, realização de seminários⁴⁹, formações e videoconferências com estados e municípios, regulamentação do Programa por meio de decretos e implementação, com o FUNDEB, de formas de financiamento do PME.

Em agosto de 2010, a Diretoria de Educação Integral disponibiliza para o debate o caderno *Territórios Educativos para a Educação Integral*⁵⁰, assumindo com maior radicalidade o direito ao tempo e espaço como um direito à cidade e ao campo, com um alargamento das concepções de formação escolar com ênfase no território. O PME, nesse período, ganha a adesão de muitas escolas; e a Diretoria de Educação Integral se propõe a debater e dar ênfase nas tensões e possibilidades trazidas pelo território e na articulação do tempo-espaço de escolarização como tempo-espaço de vida digna.

Ocorre que, assim, como dentro da escola, o espaço de fora também tem sido considerado pelas faltas, pela negatividade. Pensa-se que a cidade não é um espaço apropriado para acolher nossas crianças e jovens. Ela pode ser perigosa, feia, violenta, barulhenta, poluída, inóspita: não é parceira, não. Então, não é difícil a gente entender as dificuldades encontradas pelos gestores para implantarem o Programa Mais Educação em suas escolas. Dentro não tem espaço, fora não é possível.

⁴⁷ Mais tarde a referida Secretaria passa a se chamar SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

⁴⁸ Nas parcerias foram consolidadas ações de pesquisa e formação de professores. Até 2014 foram 20 as universidades que receberam financiamento para promover cursos de formação; entre as temáticas abordadas, a educação integral.

⁴⁹ Até abril de 2014, o PME realizou 49 videoconferências e

⁵⁰ Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>

Mas... e agora? Onde é que vamos pôr a Educação Integral, o Programa Mais Educação? Guardá-los em um armário? Ou seja, como podemos reorganizar os espaços da escola e do entorno dela para praticarmos o Programa Mais Educação em toda sua potencialidade? Como podemos dar um outro conteúdo, novas práticas e outros sentidos para o tempo educativo? (MEC, 2010,p.10)

Assim, o PME propõe repensar a escola sem ignorar o espaço escolar, mas ampliando a noção de espaço para o bairro e a cidade, entendidos como territórios educativos.

Mas... de que espaços estamos falando? Da sala de aula? Precisamos fazer mais salas, é isso? Este é o ponto! Os espaços que devem ser ampliados para o Programa Mais Educação e para a Educação Integral são de uma natureza distinta da que estamos acostumados a tratar, ou seja: a ampliação que deve ser feita no espaço é, em primeiro lugar, a do seu conceito, de maneira que o espaço escolar atinja o status de território educativo.

Espaço, lugar, território, ambiente. (MEC, 2010, p.16)

No território estão outras referências pouco familiares ao pensamento pedagógico. Os ideários de escola, baseados nos conteúdos escolares e seus inúmeros rituais e práticas homogêneas, se chocam com as práticas, lógicas de saber, formas de pensar e viver no território:

Aproximar sujeitos e campos que, historicamente, consolidaram-se, separadamente, mas que, na perspectiva da Educação Integral praticada pelo Programa Mais Educação, têm podido se reencontrar.

Reencontro que vem criando possibilidades de superação da situação indesejada e conflitante em que vivemos, na atualidade, onde, por vezes, o que a escola ensina, em seguida, a cidade des-ensina e, vice-versa, pois, o que os estudantes aprendem na cidade, muitas vezes, é desconsiderado e desqualificado pela escola. (MEC, 2010, p.13)

Por isso, o Programa Mais Educação, ao tratar da ampliação do tempo escolar, reconhece que não se trata apenas de colocar novos conteúdos escolares e agentes pedagógicos. A ampliação das referências ao território trazido pelo PME em 2010 assente na construção de uma cultura escolar que tem como eixo uma “*pedagogi-cidade* indiscutível” (MEC, 2010, p.32):

O Programa Mais Educação, quando insiste na ampliação de jornada escolar, entende ampliação como abertura, como aprendizado de um novo olhar sobre o tempo e suas diferentes relações com o território, com jeitos novos de vivenciar conteúdos e espaços enrodilhados em outras experiências de aprendizagens. (MEC, 2010, p.32)

A partir do aprofundamento do debate em torno do território educativo, o Programa reconhece os conflitos e as tensões vividas pelas crianças, adolescentes e jovens que chegam à escola marcados por vivências desumanas e formas indignas de sobrevivência. De acordo com o documento do MEC “Territórios Educativos para a Educação Integral” (2010, p.17):

Vocês já devem ter percebido que as questões relativas ao território vêm assumindo grande importância no contexto atual da educação brasileira e se relacionam com a crise geral que a educação e, por conseguinte, a escola vem passando. Crise em torno do seu papel, de sua função, de seus objetivos, de seu sucesso ou fracasso.

O contexto contemporâneo de massificação crescente e de complexidade dos problemas da vida cotidiana vem tensionando a escola e questionando sua hegemonia

educativa, pois esta vem perdendo seu monopólio no que se refere à educação das novas gerações. A escola não consegue mais sozinha dar conta da educação das crianças, adolescentes e jovens.

Diante disso, passamos a considerar este entorno por dois motivos basicamente: para re-significarmos a prática educativa, ligando a escola com a vida da comunidade, considerando no projeto pedagógico os saberes emanados do contexto local, como também para dividir com a comunidade e com as demais instituições, ali localizadas, a responsabilidade sobre a educação das suas/nossas crianças, adolescentes e jovens, mas esta crise não é exclusiva da escola.

O reconhecimento desses conflitos também levou o Programa a “radicalizar” o atendimento, estabelecendo como público-alvo as famílias participantes do Bolsa-família. A parceria com o Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome foi estabelecida em 2011 e, a partir daí, ser beneficiário do Bolsa Família passa a fazer parte dos critérios de atendimento prioritário do PME. As orientações para as escolas aparecem no *Manual Operacional de Educação Integral* em 2012. Assim, a perspectiva do combate às desigualdades do ponto de vista da equidade prevalece em relação aos critérios de “qualidade educacional” com base no IDEB e nas características da localização da escola. Essa mudança não é algo insignificante, pois dá visibilidade ao polêmico debate em torno da igualdade com equidade, em uma sociedade que não teve resolvidos seus problemas básicos de sobrevivência. Como situa Telles (1996, p.4), “...os direitos estruturam uma linguagem pública que baliza os critérios pelos quais os dramas da existência são problematizados em suas exigências de equidade e justiça”. Tornar singular os princípios universais e colocar os direitos na ótica do sujeito é, como assinala Telles (1996), recusar a ideia de que “os direitos não são mais do que a resposta a um suposto mundo das necessidades e das carências” – significa definir as responsabilidades e colocar os princípios de igualdade e justiça como um problema da vida social.

Ao definir o público atendido no Programa Bolsa Família como seu foco, o Programa Mais Educação reconhece que o direito a mais tempo na escola não se separa do direito a viver com mais dignidade. Como situa Arroyo (2012, p.81), “a luta pelo subsolo material alimenta tanto os movimentos sociais quanto o movimento operário e alimenta também o aprendizado dos direitos, inclusive do direito à escola”. De acordo com Oliveira (2009, p.203), estudos apontam que programas como o Bolsa Família alteram as condições de vida dos seus favorecidos, “melhorando sua renda e possibilitando o acesso a determinadas coberturas e serviços que, ainda que elementares, passam a significar um padrão de vida menos indigno”. Os pesquisadores Rego e Pinzani (2014) revelam que, para além da melhoria da renda, o Bolsa Família representa uma maior autonomia e uma mudança na percepção de resignação quanto ao futuro de morte, doenças e fome. A pesquisa qualitativa realizada com mulheres que recebem o benefício aponta que o programa trouxe, para muitas, “a dignificação das suas pessoas como

sentimento pessoal” (p.208) e, ainda, salienta os fatores de confiabilidade e respeito que a renda trouxe para estas mulheres. Para Rego e Pinzani (2014, p.56):

As pessoas humilhadas pela sociedade são levadas a pensar que merecem tal humilhação e que sua situação é a consequência de sua falta por parte delas. Interpretam sua inferioridade econômica e social como inferioridade intelectual ou volitiva e, portanto, aceitam sua condição e a consideram como o resultado de um fracasso pessoal, não de um arranjo socioeconômico determinado.

As análises de Rego e Pinzani (2014) apontam que o processo de inferiorização vivido pelas famílias que recebem o benefício é facilitado pelos mecanismos de mercado, “já que nele aparentemente o sucesso econômico é vivido por seu mérito pessoal” (p.56). Esses processos de inferiorização são os mesmos vividos pelos jovens e crianças que fracassam na escola, e a despeito das condições de vida e escolares, vivem essa experiência como uma derrota pessoal. A mudança de foco do público-alvo do Mais Educação reconhece a incontestabilidade do vínculo entre desigualdade social e educação, e tira o foco das exigências de desempenho e de responsabilização das crianças e dos adolescentes pelos seus fracassos em avaliações de resultado.

O que se percebe nos primeiros anos de implementação do Programa Mais Educação é um fortalecimento dos processos dialógicos e uma tentativa de centrar o foco no território e seus sujeitos, sem dar ênfase aos processos seletivos e nas lógicas competitivas dos sistemas de avaliação presentes na formulação do Programa. O esforço deste Programa nos primeiros anos de implementação foi garantir o direito a um tempo digno de vivência da infância e da adolescência sem reduzi-los a processos escolares empobrecidos.

Essa lógica, que procura atender a uma demanda histórica dos movimentos populares por mais tempo na escola numa perspectiva de mais dignidade, mais proteção e mais humanização, convive com outras lógicas, que têm no processo de escolarização uma demanda para o desenvolvimento econômico, compreendendo a formação da infância e da juventude numa lógica de racionalidade produtiva.

Dessa forma, além da perspectiva dos movimentos sociais, de defesa da educação integral como direito, há, no campo de disputa, a lógica presente nas políticas neoliberais que, como pode ser analisado no capítulo II, se faz representar na educação por meio das fundações educacionais vinculadas a grandes grupos econômicos, como a Fundação Lemman, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Itaú Social, entre outras; todas elas vinculadas ao Movimento Todos pela Educação.

O Todos pela Educação procura difundir seus projetos neoliberais em toda a sociedade, com uma grande capacidade de intervenção no Estado, no impacto da opinião pública e na

criação de espaços de influência no Ministério da Educação, nos estados e municípios brasileiros. Isso pode ser constatado nas mudanças sofridas pelo Mais Educação, principalmente a partir de 2013.

Na primeira gestão de Aloizio Mercadante (24/01/2012 a 02/02/2014) no Ministério da Educação, seu discurso de posse apresenta o diálogo com vários setores da sociedade, propondo um pacto pela educação, já anunciando o que irá se configurar na atuação do MEC: uma maior participação de setores empresariais e da elite brasileira nas tomadas de decisão dos setores educacionais.

A hora é agora. Temos de aproveitar o bom momento que vive o Brasil e tomar decisões ousadas que mudem substancialmente, e de forma irreversível, a qualidade de nossa educação.

Para tanto, precisamos, em primeiro lugar, fazer um grande pacto nacional pela educação. Um pacto que envolva as famílias, os empresários, a sociedade civil como um todo e os governos municipais, estaduais e federal.

De fato, a educação precisa se transformar numa espécie de saudável obsessão nacional, que nos mobilize a todos. E aos governos cabe assentar essa grande mobilização nacional numa sólida política de Estado, estratégica, ambiciosa e de longo prazo, de caráter inteiramente suprapartidário. Por isso mesmo, a minha gestão à frente deste Ministério não será um trampolim para projetos pessoais ou partidários. Será, sim, uma alavanca suprapartidária para a melhoria da educação brasileira. Assim como aconteceu no Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, minha equipe será composta pelos critérios da competência e da dedicação à coisa pública. A quem vier, não perguntarei por partidos ou ideologias, mas demandarei, com rigor, competência técnica, espírito público e comprometimento com o país. Em segundo lugar, temos de fazer com que essa grande mobilização se traduza na continuidade dos esforços pela ampliação expressiva, mas responsável, dos investimentos na educação brasileira, de forma a elevá-los progressivamente aos níveis dos países mais desenvolvidos. Precisamos ter, como meta suprapartidária, aumentar a participação da educação, em relação ao PIB, para fazer frente aos grandes desafios da implantação de uma sociedade do conhecimento no Brasil. Estamos obtendo êxito na superação da miséria, mas precisamos ter êxito também na erradicação da mais insidiosa forma de pobreza: a pobreza de conhecimentos, que impede, em longo prazo, processos sustentados de desenvolvimento econômico e social. Que impede, na realidade, a construção do futuro. (Trecho do discurso de posse do Ministro da Educação Aloizio Mercadante, em janeiro de 2012).

Como se pode perceber, o discurso do ministro Mercadante vai na direção contrária à que caminhava o Mais Educação, trazendo de volta, para o centro do PME, a questão do desempenho escolar como causa do baixo desenvolvimento do país, a valorização de uma educação técnica em detrimento de uma visão política da educação, e a proposta de pactuação entre famílias, empresários e sociedade civil.

As possibilidades de cooperação e pactuação como solução para educação, em um quadro que o projeto neoliberal propõe e recoloca repetidamente na agenda nacional, cada vez com mais intensidade, a privatização e a disputa pelos fundos públicos, são colocadas em xeque. Para os movimentos sociais impõe-se uma agenda de salientar os compromisso em relação aos valores democráticos e de controle dos fundos públicos. Esse debate deve levar em conta os

apontamentos de Quijano (2014, p.852): estamos imersos em um processo de reconfiguração da colonialidade Global do Poder, do padrão hegemônico do poder, cuja tendência central é a re-privatização do Estado. Essa imersão produz uma política cada vez mais predatória e violenta sobre a natureza e os seres humanos. Trata-se de um debate nos moldes que nos propõe Arroyo (2013a):

Em que tempos estamos de pactos privatizantes e de uma cultura política e mediática da desnecessidade do público, especificamente da escola pública, do gasto desnecessário com um sistema de saúde ou de educação públicos tão desqualificados como ineficientes. As notícias de cada noite encarregam-se de criar a consciência nacional de que a esfera pública em geral e especificamente a escola pública são desnecessárias. São um peso inútil, gastos inúteis de fundos privados.

A essa exaltação neoliberal da desnecessidade do público se contrapõe a experiência histórica dos trabalhadores, incluindo os trabalhadores em educação, e dos diversos coletivos segregados do público. Eles afirmam sua experiência histórica coletiva da urgente necessidade do público. Consequentemente afirmam a necessidade de serem reconhecidos os primeiros defensores do público, de estarem presentes como população organizada na construção do público, no controle da efetivação do dever do Estado na garantia de todos os seus direitos. (ARROYO, 2013a, p.661, 662)

Até 2014 o Programa Mais Educação atingiu 58 mil escolas de Ensino Fundamental e 2 mil escolas de Ensino Médio e, apesar dos conflitos e tensões apontados, o Programa caminhava para uma perspectiva de universalização de escolas atendidas, tendo como foco o sujeito e o território. A partir de 2014, no segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, houve um grande contingenciamento de verbas em função da crise econômica, em meio a uma crise institucional de grandes proporções. Nesse momento, o Programa deixou de ter a centralidade que tinha no Ministério, a equipe foi reduzida⁵¹, não se realizaram mais seminários ou web conferências, e se iniciaram os cortes financeiros ao Programa, dirigindo todo o investimento do Ministério da Educação para o debate da Base Nacional Comum.

Nesse período, o Ministério da Educação passa por várias trocas de ministros⁵²; e as mudanças mais profundas no Programa Mais Educação são assinaladas em 2015. O discurso de posse da segunda gestão de Aloizio Mercadante no Ministério de Educação (2015) anuncia as medidas e as concepções que viriam a permeá-la:

Em 2012, tive a honra de lançar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com foco na capacitação de professores e professoras alfabetizadores. Foram concedidas mais de 318 mil bolsas de capacitação para professores de alfabetização, e foram mobilizados 15,9 mil professoras e professores orientadores. Para avaliarmos a

⁵¹ No final de 2013, Jaqueline Moll, responsável pela formulação do Programa, pede demissão do cargo e deixa de fazer parte da coordenação da Diretoria de Educação Integral.

⁵² Ministro Aloizio Mercadante (Período: 05/10/2015 a 11/05/2016); Ministro Renato Janine Ribeiro (Período: 06/04/2015 a 04/10/2015); Ministro Cid Gomes (Período: 02/01/2015 a 19/03/2015); Ministro Henrique Paim (Período: 03/02/2014 a 01/01/2015).

progressão de nossas crianças, criei a ANA, a Avaliação Nacional de Alfabetização Censitária. Ao final do primeiro ciclo de avaliação, constatamos que o ritmo de avanço ainda é muito insuficiente. O Pacto pela Alfabetização na Idade Certa terá que ser revisto. A parceria com as Universidades requalificada e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação precisam ter uma participação e engajamento direto nesta ação estratégica.

Ao mesmo tempo, outro reconhecido programa complementar na formação de professores, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que atende hoje 86 mil bolsistas, retém apenas 18% de seus egressos como professores da educação básica pública. Vamos rever o PIBID. Vencido o desafio da cobertura nacional, precisamos tornar mais efetivos os nossos programas de qualificação de professores, que precisam estar mais articulados com as necessidades de nossos estudantes e com outros esforços conduzidos pelo Ministério da Educação. Por exemplo, o Mais Educação, que hoje beneficia mais de 60 mil escolas, também não está tendo o resultado previsto. **O Mais Educação precisa estar focado no esforço da aprendizagem nas áreas básicas do conhecimento.**

O Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, o PIBID e o Mais Educação vão ser reestruturados e serão reimplantados em 2016 de forma totalmente integrada e coordenada, **com foco na aprendizagem e reforço escolar em língua portuguesa e matemática.**

A visão que se consolida nesse período segue em desacordo com o período inicial de implementação do PME. O discurso dominante, apesar de estar impregnado da ideia de igualdade social, considera essa igualdade como instrumento de igualdade de resultados escolares. Mais tempo na escola ganha contornos de mais tempo para as disciplinas de português e matemática, com vistas ao reforço escolar para crianças e adolescentes “defasados” nos conteúdos escolares. O elo entre igualdade social e escolarização, como nos lembra Enguita (2004), apesar de presente, nem sempre foi claro em seus propósitos, “variando o coletivo considerado com direito a um tratamento igual” (p.75), oscilando entre igualdade de oportunidades e igualdade de resultados. Enguita (2004) também ressalta que, do ponto de vista de seus métodos, a escolarização “passou por políticas segregadoras, uniformes, compensatórias” (p.75).

O Ministério anuncia em 22 de março de 2015 a junção de três programas: Programa Mais Educação - PME, Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Em entrevista coletiva, Mercadante afirma:

Identificamos que 26 mil escolas, que atendem 10 milhões de estudantes do ensino fundamental, são responsáveis por 70% dos problemas de baixo índice de letramento e alfabetização. Por isso, vamos trabalhar com esses três programas em conjunto porque reduzir o problema de alfabetização é o nosso principal desafio.

De acordo com o anúncio feito pelo ministro:

O Programa Mais Educação vai integrar cada escola considerada prioritária que receberá auxílio por meio de um coordenador do PNAIC para atividades específicas. Além disso, os alunos terão três horas de acompanhamento pedagógico –

além das já ofertadas -, totalizando um mínimo de seis horas semanais com a participação de professores em formação pelo PNAIC e os bolsistas do PIBID.⁵³

Dessas escolas citadas que tiveram um desempenho baixo no IDEB, mais de 60% encontram-se situadas em municípios do interior das regiões Norte e Nordeste⁵⁴, sabidamente as regiões em que se registram os maiores índices de pobreza e desigualdade social no Brasil. Ao centrar as ações no PIBID, PNAIC e o PME na perspectiva de mais tempo para o reforço escolar, não se levam em conta as desigualdades e diferenças históricas e persistentes da pobreza e coloca o foco dos problemas e das soluções em fatores internos à escola. As imagens de personificação do fracasso escolar de populações pobres, assim, ocultam os processos de segregação e inferiorização dessas populações. Como lembra Arroyo (2012, p. 41):

Conceituá-los como marginalizados, marginais, supõe entender que na sociedade uns coletivos estão situados em margens opostas, mas possíveis de serem aproximados por meio de pontes ou pinguelas. Que a margem, o território de cá pode ser ocupado, conquistado pelos coletivos da outra margem, por meio de políticas de passagem, do esforço do êxito nesse percurso. Nessas conceituações cabem esperança, políticas de aproximação e de passagem. Nessa visão se legitima o pensamento educativo e a diversidade de pedagogias salvadoras dos marginalizados.

Os argumentos utilizados para as mudanças no Programa Mais Educação surgem logo após a divulgação de uma pesquisa realizada pela Fundação Itaú Social em parceria com Banco Mundial, cujos resultados apontam que o Programa Mais Educação não impactou as notas dos estudantes das escolas participantes do Programa. De acordo com a pesquisa:

Os resultados dos estudos dessa parceria apontam que, além da importância inquestionável do programa na educação brasileira e do seu sucesso como indutor de política pública, o *Mais Educação* tem também espaço para contínuos aprimoramentos no seu desenho e na sua implementação. As próprias boas práticas observadas no âmbito local podem e devem servir de inspiração nesse sentido. Por um lado, a avaliação de impacto do programa indica que, na primeira fase (até 2011), não são encontrados resultados de melhoria no desempenho médio dos alunos na Prova Brasil, nem na taxa de abandono, quando comparamos escolas que tiveram o programa com outras sem ele, mas com características similares. O desenho da avaliação de impacto não procurou priorizar dimensões de desempenho acadêmico e evasão escolar em detrimento dos demais aspectos que compõe a complexa gama de ganhos e aprendizagens potenciais com a qual o programa *Mais Educação* dialoga. O recorte utilizado deve-se exclusivamente à inexistência de informações quantitativas e sistemáticas acerca dos outros campos de atuação do programa. Ainda que, parte significativa de seus objetivos não sejam refletidos, necessariamente, em nota, as avaliações de políticas nacionais e internacionais similares mostram que as aprendizagens das disciplinas podem ser influenciadas por atividades de diferentes naturezas desenvolvidas no período integral, e esse desdobramento depende de tempo de amadurecimento e articulação dos programas indutores. (2015, p.6. grifos meus)

⁵³ http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10979:22-03-16-karenina-ministro-assina-acordo-para-reforçar-aco-es-contr-a-analfabetismo-no-pais&filter_mediaType=1&Itemid=207. Acesso realizado em 11/10/2016.

⁵⁴ Das 26.560 escolas levantadas, 1373 encontram-se na região Centro-Oeste, 12.982 na região Nordeste, 3804 na região Norte, 6198 no Sudeste e 2203 na região Sul.

Além de apontar que o Programa não impacta no desempenho dos estudantes na avaliação, a pesquisa levanta a necessidade de mudanças na política do governo federal:

Mas um programa federal como o *Mais Educação*, ao ser implementado em um país com a diversidade do território brasileiro e de seus entes federados, precisa necessariamente de adequações e contextualização para que, de fato, suas ações façam sentido e contribuam para a política educacional local. Seu desenvolvimento, portanto, precisa levar em conta os desafios, as iniciativas e os aprendizados de estados e municípios. Embora os recursos do programa sejam repassados diretamente para a escola, esta se beneficia quando pode contar com o assessoramento e a articulação de dentro da rede pública da qual pertence. Nesse sentido, as formas como algumas redes municipais e estaduais têm somado seus esforços de educação integral com o *Mais Educação* podem servir de inspiração para o aprimoramento da iniciativa federal. (p.14. Sublinhado meu)

O que se observa é que as adequações no PME, firmadas pelo ministro Aloizio Mercadante em 2015, parecem ser ancoradas na pesquisa da Fundação Itaú Social. Ao juntar o PIBID, o PNAIC e o PME para atuar nas 26 mil escolas com pior índice do IDEB, o MEC segue a orientação de assessoramento e articulação dentro da rede pública como propôs a Fundação e, ainda, estabelece mais tempo para reforço escolar de Português e Matemática para que o Mais Educação cumpra a função de melhoria dos índices avaliativos nessas disciplinas. Ainda que não seja possível afirmar que essas foram medidas indicadas pela pesquisa da Fundação Itaú Social, ela serviu de aporte para justificar as mudanças.

Jaqueline Moll, em audiência pública no Senado Federal, criticou a metodologia usada e demonstra dados diferentes do apontado pelo Banco Mundial e Fundação Itaú, conforme nos mostra a reportagem do Centro de Referência em Educação Integral:

Jaqueline também criticou a pesquisa feita pelo Banco Mundial que indica que o **Mais Educação** não tem efeitos sobre a evasão escolar e sobre os resultados de Matemática e Português. “É preciso questionar a metodologia que eles usaram. Temo que o programa agonize”, alertou.

Ela apresentou dados diferentes da pesquisa do Banco Mundial, apontando que entre 2007 e 2009, por exemplo, anos iniciais do Mais Educação, o índice de proficiência em Português nas escolas onde 100% dos alunos estudavam em tempo integral teve um acréscimo de 7,5. O índice subiu também no intervalo 2009-2011, tendo uma melhora de 2,8, disse Moll. O mesmo fenômeno ocorreu na Matemática, disciplina na qual os acréscimos foram respectivamente de 0,6 e 7,8. A professora afirmou que os números foram calculados a partir de dados do Inep.

(<http://educacaointegral.org.br/noticias/mais-educacao-em-debate-qual-futuro-programa-educacao-integral/> acesso em 11/10/2016)

O próprio relatório da pesquisa da Fundação Itaú também aponta suas limitações e foi alvo de críticas de setores do Ministério da Educação:

Outra ressalva de nosso trabalho é que focamos apenas duas amostras de escolas que aderiram ao *Mais Educação* (em 2008 e 2010) e nele permaneceram até 2011. Possivelmente a avaliação de impacto de outras amostras de escolas participantes, por períodos mais longos e/ou mais recentes, poderia levar a resultados diferentes. Outra observação é que nossos resultados referem-se ao impacto médio das escolas e podem variar dentro de cada escola de acordo com as características dos alunos participantes, para os quais não há dados disponíveis. Ademais, se, devido à participação no

programa, as escolas tratadas aumentaram o percentual de alunos que participam da Prova Brasil, esse efeito de composição estudantil pode, em parte, explicar nossas conclusões, principalmente se os alunos que não participaram da Prova Brasil dos anos anteriores forem os mais vulneráveis. Finalmente, é possível que existam variáveis não constantes no tempo e não observáveis que se correlacionam com nossos indicadores de impacto e poderiam afetar os resultados obtidos (como características dos professores e diretores, por exemplo). (p.96)

O que se observa naquele momento é uma ruptura de um modelo de educação integral em diálogo com o território e seus sujeitos com políticas intersetoriais, em benefício de um modelo unicamente centrado na escola. Essa disputa sempre esteve presente, desde a formulação do Programa, mas ganha força em 2014, quando o contexto brasileiro já aponta um fortalecimento da visão centrada nos resultados escolares. Tudo isso aliado a uma forte legitimação de diagnósticos negativos das escolas e do desempenho de alunos e professores, desconsiderando avaliações e pesquisas que apontam outros resultados. Trata-se de um discurso do direito à educação levando em consideração o ocultamento do outro, de seus processos de subalternização e da imposição de um único modelo de educação baseado na lógica do sucesso escolar. Nessa lógica desaparecem os sujeitos, suas raças, classes, gêneros e territórios. Consideram-se sujeitos alunos, com sua (in)capacidade de conhecer e seu “direito” a ter bom desempenho escolar.

Diferentemente da pesquisa do Banco Mundial/a pesquisa produzida por um conjunto de universidades em 2013, já apontada no capítulo anterior, demonstra uma ampliação do envolvimento das secretarias municipais e estaduais na implementação da política, uma consolidação e a ampliação das experiências de educação integral existentes. Essa pesquisa aponta que o Programa Mais Educação (PME) tem promovido uma reflexão sobre o uso do tempo e do espaço na ampliação da jornada escolar, corroborando com a ideia de que a educação integral não apenas significa ampliar o tempo na escola, mas ampliar o tempo de formação humana.

Os processos de ruptura de modelo de formação humana para um modelo escolar que vinham se configurando no PME desde 2014 ganham novos contornos com o golpe institucional que, ao largo do crivo das urnas, impôs ao país um outro projeto de sociedade, diferente do projeto vitorioso nas urnas em 2014. A presidenta eleita, Dilma Rousseff, foi deposta do cargo em 31/8/2016, sob a acusação de cometer crime de responsabilidade fiscal em um processo de impeachment no Congresso Nacional.

Não cabe nesta tese descrever o processo de afastamento da presidenta democraticamente eleita e a posse de Michel Temer como presidente. Entretanto, há que se destacar os aspectos que influenciam diretamente a educação e o Programa Mais Educação. Em

artigo publicado no jornal *Le Monde Diplomatique*, em 7 de julho de 2014, Eduardo Fagnani faz uma análise dos projetos em disputa na eleição presidencial e anuncia em seu texto, três meses antes da votação, o que pretendia o projeto liberal, medidas hoje executadas pelo Governo Michel Temer, como parte de um projeto liberal de governo:

O projeto liberal conduz, inevitavelmente, para o aprofundamento da focalização exclusiva nos “pobres”. Crescimento, emprego, salário mínimo e políticas universais são “inefcazes” para combater a pobreza. Para que consolidar o Sistema Único de Saúde se a “nova” classe média egressa da miséria pode comprar planos de saúde no mercado privado?

A focalização é funcional para a gestão ortodoxa do chamado “tripé” macroeconômico. Por ser barata, essa política compensatória não conflita com a adoção de “medidas impopulares” reivindicadas pelo capital financeiro: redução da meta de inflação, ampliação do superávit fiscal e fim da regra de reajuste do salário mínimo são apenas alguns exemplos do que está sendo cogitado nos bastidores das campanhas eleitorais.

Desde o afastamento da presidenta Dilma – mesmo antes da votação final do impeachment, no período de “apuração” – iniciou-se um processo de reformas liberais do Estado brasileiro, com uma ofensiva no aprofundamento da privatização da estrutura social. O desmonte do Estado de bem-estar social e de uma democracia social conquistados na Constituição de 1988, que vinham gradativamente se desenvolvendo no país, se dá através da “asfixia que torna letra morta o capítulo da ordem social da Constituição. Não haverá base financeira para a sustentação dos direitos garantidos na Carta Magna”. (FAGNANI, 2016).

No campo dos direitos sociais, a educação foi duramente afetada, não só em relação aos cortes de verbas, como também em mudanças na LDB, projetos de mudanças no Ensino Médio pelo mecanismo de medida provisória e um desmonte de conquistas no campo educacional desde a primeira eleição do ex-presidente Lula. A Proposta de Emenda Constitucional, denominada PEC 55 no Senado Federal, estabeleceu um congelamento real das despesas primárias. Até então, os gastos com saúde e educação eram vinculados à receita da União. Com as novas regras formuladas pelo governo Michel Temer, os gastos serão corrigidos pela inflação do ano anterior. A desvinculação da receita poderá provocar uma diminuição da receita com saúde e educação, uma vez que a arrecadação da União é historicamente maior que a inflação.

O documento “Austeridade e Retrocesso” (FÓRUM 21, 2016) adverte para os riscos que a educação e a população vivem com as mudanças propostas pelo Governo Michel Temer através da PEC 55:

Por ora, vale advertir que, assim que o PIB voltar a crescer, uma vez adotada esta política, a proporção destes gastos no produto cairá gradualmente. Estaremos diante de uma situação em que o país, ao se desenvolver, terá gastos com saúde e educação decrescentes no tempo, o que não parece compatível com as atuais e enormes demandas sociais nestas áreas e que tendem a ampliar devido ao envelhecimento da população.

Como estes são bens públicos fornecidos à população, tal redução resulta em queda dos benefícios indiretos aos trabalhadores. Excluídos de tais serviços, esses

teriam que buscá-los no setor privado (tendo que reduzir outros gastos menos essenciais) ou simplesmente passar a viver com um padrão mais baixo de bem estar. (p.42)

Em pouco mais de três meses de governo, o Ministro da Educação empossado por Michel Temer, o deputado federal Mendonça Filho, adotou medidas de desmonte dos projetos desenvolvidos pelo MEC nos últimos anos, medidas de cunho concreto e ações simbólicas. Como primeira ação do Ministério da Educação, logo após sua posse, foi receber integrantes do grupo Revoltados On Line e receber propostas do projeto “Escola sem partido”⁵⁵, amplamente divulgado na imprensa. O site da UOL relatou o fato:

O ministro da Educação, Mendonça Filho, recebeu no começo da tarde desta quarta-feira (25) a visita do apresentador e ex-ator pornô Alexandre Frota⁵⁶ e de outros quatro integrantes do grupo Revoltados On Line, que apoiou o impeachment de Dilma Rousseff. Uma foto do encontro foi divulgada por Frota nas redes sociais. “Estive com o ministro da Educação hoje e pude colocar algumas ideias para ajudar um país que eu amo”, escreveu em seu perfil no Instagram. Em um vídeo postado no Facebook, o grupo afirma que entregou ao ministro uma pauta com sugestões para a área. Entre elas, está o projeto “Escola sem partido”, que defende o fim do que os idealizadores da proposta chamam de “doutrinação ideológica das escolas”. (<http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/05/25/mendonca-filho-recebe-propostas-de-alexandre-frota-para-educacao.htm>)

Do ponto de vista simbólico, ao receber estes movimentos e recolher propostas repudiadas pelos movimentos sociais, o MEC anuncia sua intenção de desconstruir os valores democráticos e implementar uma política educacional marcada pelos princípios liberais e pelos valores do mercado. Simbolicamente, o MEC demarca quem serão seus interlocutores.

O Ministério promove modificação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e envia para a Câmara Federal uma Medida Provisória de reformulação do Ensino Médio⁵⁷, cujo texto base propõe um modelo de flexibilização do currículo, reduzindo o

⁵⁵ “O movimento Escola sem Partido nasceu em 2003, a partir de uma iniciativa do procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib. Durante anos, suas propostas não encontraram eco até que, em 2014, um encontro com a família Bolsonaro mudou essa realidade. Naquele ano, o deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro (PSC), pediu para que Miguel escrevesse um anteprojeto de lei. O texto foi, então, apresentado pelo filho do deputado federal Jair Bolsonaro na Assembleia Estadual do Rio de Janeiro. O líder do movimento fez uma versão municipal que foi apresentada pelo outro irmão da família, Carlos Bolsonaro, na Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro. Nagib disponibilizou em seu site os dois anteprojetos e desde então deputados e vereadores, em sua grande maioria ligados a bancadas religiosas, começaram a propor leis em suas respectivas casas legislativas”. (<http://educacaointegral.org.br/reportagens/especialistas-desconstroem-os-5-principais-argumentos-escola-sem-partido/>) O movimento se apresenta para combater uma presumida “doutrinação de esquerda”. Com este discurso, a Escola sem Partido que pretende defender a neutralidade na escola, apresenta um projeto ideológico ultraconservador para a educação no Brasil.

⁵⁶ Alexandre Frota é um ator envolvido em diversas polêmicas e crimes. Em declaração feita em 2014 ao apresentador Rafinha Bastos, no programa “É Tarde”, ele relatou como estuprou e agrediu uma mãe de santo (Fonte: Após repercussão negativa, MEC defende encontro de Frota com Mendonça Filho, matéria publicada em 25/05/2016 pelo Centro de Referência da Educação Integral. <http://educacaointegral.org.br/reportagens/apos-repercussao-negativa-mec-defende-encontro-de-frota-mendonca-filho/>)

⁵⁷ O plenário da Câmara dos Deputados aprovou na noite desta quarta-feira, 7, por 263 votos a 106 e três abstenções, o texto-base da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro deste ano. Fonte:

número de disciplinas obrigatórias, como Educação Física, Artes, Sociologia e Espanhol. A proposta ainda modifica a estrutura atual, propondo um conjunto de disciplinas obrigatórias e depois a opção do estudante por uma área de interesse: linguagens, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e/ou ensino técnico. O projeto prevê ainda uma ampliação gradual da carga horária do ensino médio, passando de 800 para 1400 horas anuais.

Durante um período, alguns programas foram suspensos no governo provisório de Michel Temer, como foi anunciado em diversos veículos de comunicação:

Uma das vitrines da área social da gestão petista, os programas de incentivo à educação e à profissionalização – como Pronatec, ProUni e Fies – não devem abrir novas vagas neste ano. São efeitos imediatos das medidas de contingenciamento previstas para o Ministério da Educação (MEC) na gestão do presidente em exercício Michel Temer. A revisão é parte do que o novo governo chama de "herança maldita" da administração da presidente afastada Dilma Rousseff. Apesar de em alguns períodos da era petista diversas pastas terem sido administradas por ministros de outros partidos, o MEC sempre foi controlado por políticos do PT. Entre os titulares que estiveram na pasta estão nomes importantes da legenda, como o ex-governador do Rio Grande do Sul Tarso Genro, o prefeito de São Paulo Fernando Haddad e o ex-ministro-chefe da Casa Civil Aloizio Mercadante. Aliados do novo ministro da Educação, Mendonça Filho (DEM), disseram que ele pretende honrar até o fim as vagas que já foram contratadas, mas a perspectiva de abrir novas inscrições é apenas para o ano que vem – com otimismo, talvez para os últimos meses de 2016. O governo interino assumiu o compromisso de dar continuidade aos programas educativos, mas considera um desafio o legado deixado pelo governo afastado: o orçamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por exemplo, já estaria zerado para este ano, a mais de sete meses do fim. A decisão de abrir ou não novas vagas para os programas depende, exclusivamente, do balanço financeiro do MEC e da decisão do ministro. Os gestores interinos têm afirmado que a pasta tem "musculatura" para administrar grandes projetos, mas que esse potencial estaria sendo mal aproveitado. (<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2016-05-23/governo-temer-suspende-novas-vagas-para-pronatec-prouni-e-fies.html> - acesso realizado em 22/11/2016).

Outro programa afetado foi o Brasil Alfabetizado, conforme reportagem do jornal *Folha de S.Paulo*:

Com uma das piores taxas de analfabetismo da América do Sul e sem cumprir compromissos internacionais na área, o Brasil interrompeu o programa federal que ensina jovens e adultos a ler e escrever. Ao todo, 13 milhões no país não sabem decifrar nem um bilhete simples, o equivalente a 8,3% da população com 15 anos ou mais. Esse contingente era alvo do Brasil Alfabetizado, executado por Estados e municípios com verba do governo federal. O Ministério da Educação afirma que o programa está em execução, mas prefeituras e governos estaduais relatam um bloqueio no sistema da pasta que impede o cadastro de alunos – o que inviabiliza o início de novas turmas. A interrupção do programa foi confirmada pelo ministério a uma cidadã que o questionou sobre o tema por meio da Lei de Acesso à Informação. "Até o momento não há previsão de reabertura do Sistema Brasil Alfabetizado para ativação de novas turmas", respondeu, em junho, a pasta chefiada pelo ministro Mendonça Filho (DEM). Atualmente, só os alunos cadastrados antes desse bloqueio do sistema estão frequentando as aulas. De acordo com o ministério, são 168 mil no atual ciclo, iniciado em outubro do ano passado. O número explicita o encolhimento do programa. Relatórios da pasta mostram que, até 2013 (dados mais recentes), eram ao menos 1 milhão de atendidos ao ano. (<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/08/1807683-governo-temer-suspende->

[programa-nacional-de-combate-ao-analfabetismo.shtml](#) - acesso realizado em 22/11/2016)

O Programa Mais Educação também esteve na lista de programas anunciados com possibilidades de não ser mais executado, como mostra a matéria do Centro de Referências em Educação Integral:

O programa Mais Educação, que nasceu em 2007, a partir de forte articulação e luta política da sociedade, não abrirá novas inscrições em 2016. O Centro de Referências em Educação Integral teve acesso uma apresentação de julho do ministro interino da educação, Mendonça Filho, de avaliação das políticas educacionais nos últimos anos. No documento, a gestão interina fez uma análise de diversas políticas educacionais desenvolvidas ao longo dos últimos anos e estabelecem quais serão as prioridades. O Mais Educação é definido como ineficiente, com graves problemas de gestão, carente de políticas de avaliação e com distorções gritantes. Além do Mais Educação, o governo interino questionou também o Pronatec, PNAIC, PARFOR, Ciências sem Fronteiras e Ensino Médio Inovador. Diante dessa avaliação, o governo interino decidiu por não abrir novas adesões em 2016. Dessa forma, o principal programa de indução da educação integral ficará dois anos sem repassar verbas para as escolas. Em nota, o MEC afirmou que encontrou o Mais Educação sem recursos no Orçamento para 2016 e que está avaliando qual será o futuro da política. Contudo, pouco antes do afastamento da presidente Dilma Rousseff ser aprovado pelo Congresso Nacional, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) havia publicado uma resolução com novas regras e o atendimento de 26 mil escolas em um rearranjo do programa. (<http://educacaointegral.org.br/reportagens/governo-temer-interrompe-recursos-programa-mais-educacao-em-2016/> - acesso realizado em 22/11/2016)

Entretanto, em 11 de outubro de 2016, o MEC sanciona a portaria nº1.144/2016, que institui o Programa "Novo Mais Educação", cujo principal objetivo é melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, conforme anunciado no site do MEC:

O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. (site do MEC - <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> acesso realizado em 26/11/16).

A comparação das finalidades e dos objetivos do Programa em 2010, e do Novo Mais Educação em 2016, nos remete às disputas e tensões dos sujeitos. O Novo Mais Educação é focado na concepção de ensino e aprendizagem de alguns conteúdos, não de todos, numa concepção de educação integral focada na ampliação da jornada escolar e não da formação integral do sujeito.

TABELA 11 – Quadro comparativo dos decretos nº7083/10 e 1144/2016

2010 (Decreto Nº 7.083)	2016 (Portaria nº 1.144/2016)
-------------------------	-------------------------------

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação: I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º; II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas; III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade; V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação: I - formular política nacional de educação básica em tempo integral; II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;	CAPÍTULO I DOS OBJETIVOS Art. 1º Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional. Art. 2º O Programa tem por finalidade contribuir para a: I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.
---	--

IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.	
--	--

O Programa deixa de ser uma política indutora de educação integral no país e passa a ser uma estratégia de melhoria da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. A mudança de foco traz a negação do sujeito como carregado de cultura, de valores, de identidades. Não dialoga com os saberes locais, com o território, com as comunidades e os movimentos sociais, ou seja, não há diálogo com o Outro diverso.

O quadro ajuda a perceber as mudanças de sentido do PME propostas pelo governo Temer. A convergência de políticas, disseminação e valorização de experiências, articulação com outros sistemas produtores de conhecimento e a constituição de territórios educativos são substituídos por alfabetização, reprovação/distorção idade série, melhoria de resultados, ampliação do tempo de permanência na escola. Ou seja, uma clara demonstração de que são projetos distintos. O “Novo Mais Educação” é uma reestruturação conservadora num terreno ideológico que descaracteriza a noção de direito social exposto no Capítulo II. Repousa em um campo semântico cuja lógica é a meritocracia, a eficiência do mercado e a hierarquia, em detrimento do protagonismo dos sujeitos e de uma lógica de reconhecimento de direitos e espaços democráticos.

Ao substituir o PME pelo Novo PME, o que desaparece é a visão do protagonismo do sujeito com direito a uma formação humana plena. Ela é substituída “pelo direito” a aprender Português e Matemática. Além de fragilizar o protagonismo dos sujeitos, o MEC demarca uma relação de poder, o que significa impor uma posição de elite e de mercado sobre os processos de democratização e emancipação dos sujeitos. Isolar os sujeitos do território, colocá-los no lugar de subalternizados em relação ao conhecimento, desconsiderar os arranjos locais, a

interlocução da escola e dos sujeitos com os movimentos sociais é reforçar um modelo de educação colonizadora, como tratado no capítulo I. Denota-se uma visão inferiorizada das crianças e adolescentes que participam do Programa, uma visão que se contrapõe a uma agenda de direitos.

Em novembro de 2016, o MEC abriu inscrições para que as Entidades Executoras (EEx) indicassem as escolas participantes do Mais Educação de acordo com alguns critérios, descritos no site do MEC (<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>):

Ao indicar as escolas para o Programa, é recomendado que as EEx utilizem os seguintes critérios de priorização:

- I – escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016;
- II – escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP);
- III – escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O Novo Mais Educação professa os princípios de classificação e escolarização. Ao colocar como foco da ampliação do tempo na escola a aprendizagem de Português e Matemática e a obrigatoriedade de ampliação da carga horária no turno e contra-turno escolar com reforço pedagógico, oculta a realidade cruel dessas crianças e jovens que “não aprendem português e matemática”. O Novo PME faz a opção pela segregação, separando esses jovens de seus coletivos e seu território para dar mais tempo para o reforço escolar. Como situa Arroyo (2013b, p.207), “há um traço persistente nesse intervencionismo prático, eficaz: esquecer as responsabilidades políticas-éticas do Estado, culpar os sujeitos concretos da ação educativa”.

O que se instituiu de novo no Programa Mais Educação, sob a gestão de Mendonça Filho, não traz nenhuma mudança radical, ou concepção que em algum momento não tivesse sido pautada nas tensões e conflitos travados na formulação e implementação do PME. O “novo” passa a ser o modo autoritário de implementar o programa, a falta de diálogo com as diversas concepções de educação e o intenso debate em torno do que se pretende com a educação integral tendo o Ministério como interlocutor. A visão emancipatória de sujeito desaparece do Programa e se sobressai o protagonismo da economia de mercado. O MEC reafirma sua posição em seu site:

Quais os objetivos do Programa “Novo Mais Educação”? Ele substitui o programa “Mais Educação?

Sim, o Programa “Novo Mais Educação” substitui o programa “Mais Educação” e tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

(perguntas frequentes – Programa Novo Mais Educação.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50411-perguntas-frequentes-novo-mais-educacao-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192 – acesso em 26/11/2016)

A análise do Programa Mais Educação desenvolvida neste trabalho permitiu refletir sobre os sentidos e conflitos que operam na proposta de educação integral, conflitos que são inscritos nas formas de gestão, nos ordenamentos jurídicos, nas práticas e usos do tempo e do espaço e na visão de sujeitos que marcam as escolhas. No centro dos conflitos estão as prerrogativas de poder, da visão que se tem dos despossuídos, dos subalternizados. Mas apesar do "Novo Mais Educação" apontar para a hegemonia de um projeto conservador de educação no Brasil, não é possível dizer que a história termina assim. Os protestos nas ruas, as ocupações dos estudantes, as greves de professores são movimentos que revelam que a luta e a disputa por projetos mais democratizantes e participativos continuam presentes no espaço público brasileiro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve como objetivo analisar o Programa Mais Educação em um cenário de disputas em torno da noção de direito à educação. Nesse sentido, procurei compreender as ambiguidades e as tensões que circulam em torno desse programa. O que mobilizou inicialmente a pesquisa foi a necessidade de compreender como a gramática do direito à educação mobiliza atores sociais diversos em torno de uma mesma retórica, em uma aparente unanimidade, que escamoteia a pluralidade de concepções no cenário político. Nesse sentido, a polissemia do termo direito à educação revela projetos em disputa.

No que se refere às disputas, as referências trazidas foram as formuladas por Dagnino, Olvera, Panfichi, Telles e Almeida, que entendem o processo de disputa democrática como uma luta por hegemonia. A disputa é travada por atores, com diferentes interesses, valores, princípios e concepções.

A partir dessa noção de projeto político, procurei enfatizar as escolhas na elaboração e implementação do PME, a partir das narrativas presentes nas orientações, formulação e pesquisas sobre o Mais Educação. Procurei identificar diferentes valores, concepções e interesses contidos no projeto e como a força e a hegemonia de determinados valores em detrimento de outros vão definindo as ações em torno do Programa.

Para análise do Programa, tomei como aportes teóricos a referência histórica de construção do Outro e de um padrão civilizatório único trazida pelos teóricos do campo do decolonialismo. A colonialidade do poder formulada por Quijano abre uma porta analítica para compreender as perspectivas subalternas étnico-raciais e os paradigmas eurocêntricos que, ao longo dos últimos quinhentos anos, configurou o mundo capitalista/patriarcal/colonial/moderno atual. Os lugares subalternos, cavados pelo fosso colonial, tomando emprestado a expressão de Grosfoguel (2010), têm profundas implicações na existência social, nas relações de trabalho, na subjetividade. Têm também fortes encadeamentos nas instituições que colaboram na formação de condutas dos atores sociais – entre elas, a escola.

A educação escolar é herdeira do monopólio epistemológico das chamadas formas científicas do conhecimento e também da pedagogia escolar moderna, construída a partir da visão de inferioridade dos educandos e dos povos a educar (colonizar). É herdeira ainda das lógicas e relações de mercado e dos valores forjados pelo lucro sem freio e pelo individualismo exacerbado, como destacado por Freire (2000). Baseada em princípios universais de igualdade, cidadania e humanidade, a escola é fundamentada por uma prática e um discurso que considera um sujeito ‘universal’, que deve ser ingressado nas lógicas universais de mérito, competências

e renúncias às suas formas de ser e viver. Essa posição de sujeito universal, calcado em um universalismo etnocêntrico, se põe em constante conflito com a diversidade e com a luta por direitos. O sistema escolar é construído pela perspectiva eurocêntrica dos princípios totalizantes; por isso, nesta tese, foram trazidos os paradigmas da modernidade eurocêntrica, uma vez que se reconhece que os fenômenos e as relações sociais são expressões maiores de um fenômeno histórico-social.

A cultura escolar, ao repor os padrões culturais e os princípios de normatividade e regulação universais, impõe um único padrão, que se fecha às diversidades. Dessa maneira, os padrões totalizantes tornam-se padrões segregadores que reproduzem as formas de inferiorização.

A lógica salvacionista da modernidade, na qual todos têm lugar na ordem linear de desenvolvimento capitalista, todos são capazes de ascender socialmente desde que tenham um diploma e mérito próprio, oculta que a sociedade é desigual e esconde a divisão abissal entre a zona do ser e a zona do não ser formulada por Boaventura Sousa Santos. O sistema escolar, ao reafirmar as ideias genéricas de igualdade, expressa, de maneira sintética, as desigualdades. Desigualdades que são visíveis no chão da escola, nas salas de aula, nos conflitos gerados e revelados nas formas de avaliação, nos currículos únicos, nos rituais escolares de transmissão do conteúdo escolar.

Quando se pretende forjar uma política e uma prática escolar que se pautam em outra lógica diferente da ordem linear da igualdade liberal e do mérito, ou seja, quando se põem à prova os princípios universais e os padrões estabelecidos, abre-se um campo de conflitos e disputas. Foi com essa perspectiva que foi feita a escolha do Programa Mais Educação como objeto de análise, uma vez que esse Programa, elaborado a partir de uma construção coletiva, foi objeto de tensões e disputas.

Assim, podemos dizer que, em sua formulação, O PME apresentou ambiguidades, trazidas pela presença de dois paradigmas: o da igualdade universalista e o do direito à diferença. A base universalista está presente quando o Programa aponta como finalidade a elevação dos índices do IDEB e considera como público-alvo alunos com baixo desempenho ou estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência. Entretanto, nas formulações do Mais Educação, o Programa considera e acredita “que para *fazer escolas e cidades de outro jeito*, precisamos olhar para elas de outro jeito, pensá-las de outro jeito, entendê-las de muitos jeitos, para podermos imaginá-las de outro jeito e reinventá-las de outro jeito” (MEC, 2010, p.12). Trata-se de uma postura capaz de pensar os sujeitos como sujeitos históricos e não como sujeitos segregados, de fora das concepções

universais de direitos. Nesse sentido, o PME rompe com a lógica de tirar os sujeitos da marginalidade via mérito e êxito escolar, presentes na sua formulação, trazendo para o debate uma outra forma de considerar a igualdade, uma igualdade que não exclui as diferenças. Uma “igualdade no ser, no viver, no ser reconhecidos como humanos, não desiguais porque inferiores, sub-humanos.” (ARROYO, 2012a, p. 45).

A igualdade universal formulada na modernidade é uma igualdade de dimensão simbólica propagada na formalidade da lei. Simbólica porque ela em si é um funil, pelo qual só passam pessoas que se enquadram em um determinado perfil. Nessa perspectiva, “os que estão de fora” precisam entrar, tornarem-se iguais, terem acesso ao conhecimento universalmente acumulado, desde que passem pelo funil. Essa igualdade, se não consideradas as diferenças, reforçam a ideia da construção de identidades homogêneas.

Entretanto, essa não é a única premissa trazida pelo Programa Mais Educação. Ao propor o paradigma da diferença aborda que “faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças” (MEC, 2009a, p.10). Essa agenda precisa ser pactuada porque é conflitiva, uma vez que a qualidade da educação carrega os valores e os princípios da igualdade liberal, que requer identidades homogêneas e subalternizadas.

Na criação do Programa, em 2007, a portaria interministerial que o institui privilegia os aspectos ligados à intersectorialidade do Programa e, com bastante força, a vinculação do PME à melhoria dos índices de aprendizagens. O texto base de referência de 2009 traz uma oscilação entre a afirmação do objetivo do Programa calcado na qualidade via melhoria de aprendizagem e outros valores, assumindo uma análise das desigualdades que leva em conta as relações de trabalho, distribuição de renda, identidades étnicas raciais, sexuais, de gênero e o território.

Nos documentos de 2010, tanto no decreto 7083/2010 quanto no documento *Territórios Educativos para a Educação Integral*, percebe-se um fortalecimento das presenças afirmativas da infância e da adolescência. A ênfase passa a ser nos sujeitos e no território e aparece uma reconstituição do discurso do Programa Mais Educação em disputa com outros imaginários políticos e sociais sobre os filhos das camadas populares.

Na portaria 7083/2010, permanece como finalidade do Programa a melhoria da aprendizagem. Entretanto, nos princípios da educação integral e nos objetivos do Programa, outros valores são anunciados, como por exemplo: a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas

públicas, praças, parques, museus e cinemas; a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade; entre outros.

O que se percebe nesses dois documentos analisados – portaria 7083/2010 e *Territórios Educativos para a Educação Integral* – é uma ênfase nos processos educativos para além da escola, uma ênfase na formação humana e no cultivo de tempos e espaços para uma educação mais diversa, respaldada nas demandas educativas das comunidades e dos saberes locais. Nesse sentido, abre possibilidades de ampliação e reconhecimentos de outros valores e outras formas de saber, hoje invisíveis na escola. Ao colocar esses outros valores e dar mais visibilidade aos sujeitos invisíveis na escola e no território, os documentos criam um distanciamento dos valores do mercado. Isso está pronunciado nas escolhas de parceria com o Programa Bolsa Família, com a ênfase nas parcerias com as comunidades, com a participação das famílias, com os desafios a que o Programa se propõe: “Isso é o que é ser gente, ser brasileiro; é o Mais Educação. Ter identidade, mas ser parte da coletividade; igualdade com diversidade” (MEC, 2010, p.22).

O Programa construiu várias frentes de trabalho, parcerias, diálogo direto com as escolas e secretarias municipais e estaduais por meio de videoconferências; disponibilizou recursos, mudou os critérios de acesso com a parceria criada com o Programa Bolsa família; instituiu uma outra lógica no campo de saberes, ao considerar os vínculos entre os saberes locais e a escola.

Uma das mudanças mais inovadoras foi considerar a formação dos monitores ou agentes culturais com conhecimento do território e com um perfil de identidade com a comunidade local. Nesse vínculo dos educadores com o local é possível identificar uma aproximação entre eles e as crianças e jovens participantes de suas oficinas, “elemento esse que vem se mostrando como central na ação educativa desses agentes” (DAYREL, CARVALO, GEBER, 2012, p.159). Dessa forma, o Programa traz o reconhecimento do papel da cultura na vida das crianças e adolescentes e afirma práticas, saberes, representações de símbolos que não estão presentes na cultura escolar.

Os estudos sobre o PME realizados nesta tese revelam como os elementos constitutivos das formulações propostas nos anos de 2010 a 2013 vão perdendo fôlego, nos anos seguintes, para o discurso da aprendizagem, voltada para o indivíduo, deixando de lado o projeto coletivo que vinha se configurando. Na luta política em curso, setores empresariais e a grande imprensa veiculam ideias que vinculam as reivindicações de direitos a uma carga de vivência pessoal,

individual, em que os indivíduos experimentam e exercem a responsabilidade sobre seu percurso escolar. Na racionalidade empresarial, altos desempenhos, competitividade e meritocracia se aliam ao discurso da ética e qualidade do ensino. A fronteira entre o público e o privado neste momento são bastante tênues.

Na afirmação da igualdade e da cidadania, vão operando os mecanismos de exclusão e retirando, do jogo político do discurso enredado pelo Mais Educação, das noções de diferença e da visibilidade dos sujeitos. Essas disputas estão presentes no Ministério da Educação e, a partir de 2015, uma das concepções se impõe, quando o Programa Mais Educação se redefine como um programa de ampliação da jornada escolar para a melhoria da aprendizagem. Ao reunir três programas, PIBID, PNAIC e PME, em um só e priorizar as escolas com baixo IDEB, o Ministério da Educação oculta que as desigualdades escolares reproduzem as desigualdades de origem, as desigualdades territoriais, de gênero e étnico-raciais.

Os atores sociais vinculados ao mercado, que disputam seu espaço no MEC e lutam pela definição de como deve ser aplicada a verba pública da educação, bem como pela mercantilização do ensino, procuram abalar simbolicamente, por meio da divulgação de dados e pesquisas financiadas pelas grandes corporações, a legitimidade das políticas públicas que têm como foco o pronunciamento dos sujeitos considerados invisíveis e a desestabilização a geopolítica dos lugares. Há que se destacar que esse discurso, nomeado como empresarial, não é pronunciado apenas pelos que estão nessa posição de poder. É um discurso disseminado em diversos setores da sociedade.

Com o “Novo Mais Educação”, o Programa deixa de ser uma política indutora de Educação Integral e passa a ser uma política de extensão de jornada para a melhoria da aprendizagem dos conteúdos escolares de português e matemática.

Quais as novas configurações de poder estão por vir, quais as tensões e disputas surgirão no quadro atual, em que se esvazia o papel do Estado nas políticas sociais? Quais as resistências surgirão no sentido de reagir às configurações impostas pelo “Novo Mais Educação”? São questões em aberto, que a história nos responderá e que outras pesquisas irão se debruçar.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- ALVES, Aline Aparecida Martini. Qualidade Total X Qualidade Social: duas correntes dicotômicas na educação pública do Rio Grande Do Sul no início do século XXI, 2012. Disponível em<: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul>> Acesso em 15/10/2015.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ARROYO, Miguel G. O Direito à Educação e a Nova Segregação Social e Racial – Tempos Insatisfatórios? In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.31,n.03, p. 15- 47 Julho-Setembro 2015.
- . O Humano é viável? É educável? In: *Revista Pedagógica*, V.17, N.35, maio/Ago 2015a.
- . Reinventar a política – reinventar o sistema de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 653-678, jul-set. 2013a. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- . A tensa afirmação política da ética na Educação. In: *Revista Pedagógica*, Chapecó, v.15, n.31, p. 195-227, jul. / dez., 2013b.
- . *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.
- . O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educacionais*. Porto Alegre: Penso, 2012b.
- . *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- . Fracasso / sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.
- . O Direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, n.65, maio de 1988.
- BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas: La modernidad y sus paria*. 1ª ed. - Buenos Aires: Paidós, 2005.
- BARBOSA, M G. Educação e ambiguidade da automatização: para uma pedagogia crítica da promoção do indivíduo autônomo in: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, Anped, v.20 n.63 out-dez. 2015.
- BELO HORIZONTE. Secretaria de Educação. *Escola Plural: proposta político pedagógica da Rede Municipal de Educação*. Caderno zero, outubro de 1994.
- BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.
- . Ministério da Educação (MEC). *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília, DF, 2009a.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Gestão intersetorial no território*. Brasília, DF, 2009b.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Programa Mais Educação: Passo a Passo*. Brasília, DF, 2009c.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*. Brasília, DF, 2009d.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Territórios educativos para a educação integral*. Série Cadernos Pedagógicos. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Manual operacional de educação integral*. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Manual operacional de educação integral*. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Manual operacional de educação integral*. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada*. Brasília, 2013.

_____. Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007. In: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf

_____. Decreto 7083/2010.
In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm.

_____. Decreto nº 6.253/2007

_____. Portaria nº1.144/2016. Disponível in: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira : 2015 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro : IBGE, 2015. 137p. - (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296 ; n. 35)

BRASIL. IPEA. *Políticas Sociais: acompanhamento e análise - Vinte Anos da Constituição Federal* nº 17, Volume 2, 2009. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_17_vol02_educacao.pdf>. Acesso em 11/12/2015.

CAMPOS, Maria Malta. Que qualidade buscamos na América Latina? In: *A Educação na América Latina: direito em risco*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação: Cortez: ActionAid Américas. 2006.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro?: das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. 160 p.

CARVALHO, L. D. *Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

CARVALHO, P. F. *A escola, o bairro e a cidade: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

CASTRO, Ana Emilia Goncalves de. *O programa mais educação: sentidos produzidos no processo de formulação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

CAVALIERE, Ana Maria e COELHO, LÍGIA MARTHA. Para onde caminham os cieps? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 147-174, julho/ 2003

CIDADE E ESCOLA APRENDIZ. Trilhas Educativas.
Disponível em: http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Trilhas-Educativas_Cidade-Escola-Aprendiz.pdf

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, L.M.C.da Costa, MARQUES, L. P., BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de correção? In: TOMASSI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (organizadores). *O Banco Mundial e as políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 2009.

CURY, C. R. J. Direito À Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Direito à Educação no Brasil: um histórico pelas Constituições*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DAGNINO, E.; OLVERA, A. J.; PANFICHI. Para uma outra leitura da disputa pela construção democrática na América Latina. In: DAGNINO, E.; OLVERA, A. J.; PANFICHI, A. (org.). *A disputa pela construção democrática na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra: Campinas, SP: Unicamp, 2006.

DAGNINO, E. ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: Daniel Mato (coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 95-110, 2004a.

———. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. In: *Política & Sociedade*, n.5, outubro de 2004b.

———. Confluência perversa, deslocamento de sentido, crise discursiva. In: GRIMSON, A. (Org.) *La cultura en las crisis latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, 2004c. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/grim_crisis/11Confluencia.pdf>.

———. Cultura, Cidadania e Democracia: a transformação dos discursos e práticas na esquerda Latino-Americana. IN: ALVAREZ, S. E; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (org.). *Cultura e política nos movimentos sociais Latino-americanos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

———. Os Movimentos Sociais e a Emergência de uma Nova Noção de Cidadania. In: DAGNINO E. (org.) *Os Anos 90: Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas A prática pedagógica e os ciclos de formação na escola plural. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). *Singular ou plural?: eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, 2000.

DAYRELL Juarez; GEBER, Saulo. Os “novos” educadores dos programas de educação integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.31, n.04, p. 45 – 62, outubro-dezembro 2015.

DAYRELL, J; CARVALHO; L. D.; GEBER, S. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DUSSEL, Enrique. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, B. S e MENESES, M. P. (orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

ENGUITA, M. F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed: 2004.

FELIX, Maria Ivonete Ferreira. *O programa mais educação no contexto de crise estrutural do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (UFC), 2012.

FÓRUM 21. Austeridade e retrocesso - Finanças públicas e política fiscal no Brasil. São Paulo: Fórum, 21; Fundação Friedrich Ebert Stiftung (FES); GT de Macro da Sociedade Brasileira de Economia Política (SEP); e Plataforma Política Social, setembro de 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

———. *Pedagogia do Oprimido*. 60ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

———. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

———. FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 09/11/2015.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos. In: *Avaliação Econômica de Projetos Sociais*. São Paulo, 2015.

Disponível em: http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/relat_Mais_Educa%c3%a7%c3%a3o_COMPLETO_20151118.pdf

GALLO, Sílvio. *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação*. São Paulo: Papirus, 1995.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T; GENTILI, P. *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GHIGGI, G. Paulo Freire e a revivificação da Educação Popular. In: *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 111-118, maio/ago. 2010

GIGANTE, CAMILA COSTA. *Qual é o “Mais” da Educação?* Uma investigação do Programa Mais Educação como política curricular. Dissertação de Mestrado. Universidade Do Estado do Rio De Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2015.

GLUZ, N. Movimientos sociales los avances y las contradicciones en las luchas por el reconocimiento oficial. In: GLUZ, N. **Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales** Buenos Aires: CLACSO, 2013, pp. 83-91

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: El pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé césaire hasta los zapatistas. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

———. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. In: Ramón Grosfoguel, *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: CIDOB Ediciones, dezembro 2011. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/comentario-a-bss--recensoes-criticas.php?searchresult=1&sstring=grosfoguel#wb_section_25

———. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B.S. e MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010

IANNI, Octavio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1996.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. In: *Estudos Avançados* 11 (30), 1997.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educacionais*. Porto Alegre: Penso, 2012.

LECLERC, Gesuína e MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.

LEITE, L. H. A; CARVALHO, L. D; VALADARES, J. M. (org.) *Educação integral e integrada: Módulo II – desenvolvimento da educação integral no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <www.teiaufmg.com.br> Acesso em: 5/11/2015.

LEITE, L. H. A. *Escuela, movimientos sociales e ciudadanía*. Tese de Doutorado, Universidade de Valência/Espanha. Valência: 2002.

LEITE; OLIVEIRA e MENDONÇA. A Educação Integral como Direito: concepções e desafios. In: GUIMARÃES; MAIA e PASSADES (org.). *Educação Integral: contribuições da extensão da UFMG*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015, p.33-52.

MACEDO, N M. e OUTROS. A experiência da Escola Integrada em Belo Horizonte (MG). In: MOLL, Jaqueline et alli. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, p.413-423, 2012.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

———. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS e MENESES (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

MANIFESTO DOS PIONEIROS.

Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf

MARSHALL, T.H *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARSHALL, T. H.; BOTTOMORE, T. *Ciudadanía y clase social*. Madrid:Alianza Editorial, 1998.

MARTINS, J. S. *A reforma agrária e os limites da democracia na "Nova República."* São Paulo: Hucitec, 1986.

MARTINS, C. E. O Golpe militar de 1964: passado e presente. Disponível em: www.boitempoeditorial.com.br

MARTUCELLI, D e BARRÈRE, A. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. In: Educação & Sociedade, ano XXII, no 76, Outubro/2001.

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educacionais*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996.

———. *Dimensiones de democracia radical: pluralismo, ciudadanía, comunidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2012.

———. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. In: Política & Sociedade – *Revista de Sociologia Política* – UFSC, Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, v.1, n.3, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. In: *RBPAE* – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

———. Das políticas de governo a política de estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

PAOLI, M.C. e TELLES, V. S. Direitos Sociais: conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. In: ALVAREZ, S. E; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A (org.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

PEREIRA, Eva Waisros e ROCHA, Lúcia Maria da Franca. *Escola parque de Brasília: uma experiência de educação integral*.

Disponível em http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/457EvaWaisros_LuciaRocha.pdf

PEREIRA, G. C. *Uma avaliação de impacto do programa mais educação no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2011.

PIO, Camila Aparecida. *A política pública brasileira de educação integral implementada pelos governos Lula (2003/2010): o Programa Mais Educação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual De Londrina, Londrina, 2014.

PIRES MARLENE DE FATIMA CARARO. *O programa mais educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões*. Tese de Doutorado Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2015.

PRÓSPERO, D. *Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciência da Comunicação, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo (USP), 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: Peru Indig. 13(29): 11-20, 1992.

———. Colonialidade do Poder e classificação social. In: SANTOS e MENESES (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

———. Colonialidad del poder y Clasificación Social In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

———. *Cuestiones abiertas*. selección a cargo de Danilo Assis Clímaco; con prólogo de Danilo Assis Clímaco. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

———. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

RAMALHO, B. B. M. *Educação integral e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

REIS, Fernanda Elias dos. *Estado e mercado na política educacional brasileira: uma análise do Programa Mais Educação e da educação em tempo integral*. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014

REGO, W. L.; PINZANI, A. *Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania*. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTAIANA, Rochele da Silva. *Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo da intersetorialidade*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2015

SANTOS, A. R dos. *O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral?* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), 2014.

SANTOS, B S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

———. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.S. e MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010

SANTOS, B. S. Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento. In: SANTOS, B. S; CHAUI, M. *Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Milton. O Lugar e o Cotidiano. In: SANTOS, B.S e MENESES, M. P(org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, T. Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 120-156.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set/dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SCHELLIN, Maria do Carmo Souza Neto. *A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015

SCHILLING, Flavia. *Direitos, violência, justiça: reflexões*. São Paulo: USP, 2012. (Tese de Livre-Docência /Faculdade de Educação).

SILVA, Fernanda Picanço Ribeiro da. Programa mais educação: uma concepção de educação integral. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Givanildo da. *O programa dinheiro direto na escola (pdde) como mecanismo da descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar*. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, 2015

SILVA, Jamerson A. A; SILVA, Katharine M. P. Mais Educação: a nova Escola Nova. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JamersonAntonioDeAlmeidaSilva_res_int_GT1.pdf

SILVA, Janssen F. Geopolítica da educação: tensões entre o global e local na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. Texto apresentado na Mesa Temática "Geopolítica da educação: tensões entre o global e local" na XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Recife, 2013

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da. Concepções que orientam atual agenda de educação integral no Brasil: uma análise de cadernos do “Programa Mais Educação”. Dissertação de Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa (PR), 2016

SILVA, Maria Abádia da. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. In: Linhas Críticas, vol. 11, num. 21, jul/dez 2005.
Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517360006>>

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e Reformas. In: TOMASSI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (organizadores). *O Banco Mundial e as políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, Maria Elizabete Costa de. *Mais tempo na escola, menos tempo no trabalho: articulação entre políticas sociais e educacionais no combate ao trabalho infantil*. Tese de Doutorado Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012

TELLES, Vera da Silva. Pobreza e cidadania: Dilemas do Brasil contemporâneo. In: *Caderno CRH 19*, Salvador, 1993.

———. *Direitos Sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

———. Igualdade: qual a medida? Universidade de São Paulo, Centro de Estudos dos Direitos da Cidadania – Cenedic, 2001 In: VERAS, Maura Pardini Bicudo (org.). *Hexápolis: desigualdades e rupturas sociais em metrópoles contemporâneas*. São Paulo: Educ e Cortez, 2004.

———. A cidade nas fronteiras do legal e do ilegal. Belo Horizonte: ARGUMENTVM Editora Ltda, 2010.

———. Pobreza e Cidadania. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Sociologia da FFLCH-USP/Editora 34, 2013 (2ª edição).

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial. Entrejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

———. Interculturalidade crítica e educação intercultural. Este artigo é uma ampliação da exposição apresentada no *Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”*, organizado pelo *Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello*, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

XIMENES, Benjamin Cesar Alves. *O impacto do aumento da jornada escolar sobre o ideb dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras*. Dissertação de Mestrado em Economia Regional. Universidade Estadual De Londrina, Londrina (UEL), 2016.