



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



GILDIJONEY DOS SANTOS LOPES

**A prática educativa e a emancipação humana no contexto do Programa Mais Educação:
perspectivas de estudantes**

VITÓRIA DA CONQUISTA
2017

GILDIJONEY DOS SANTOS LOPES

A prática educativa e a emancipação humana no contexto do Programa Mais Educação:
perspectivas de estudantes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo e Práticas Educacionais

Orientadora: Prof.^a Dra. Nilma Margarida de C. Crusoé

Co-orientador: Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos.

VITÓRIA DA CONQUISTA
2017

L853p

Lopes, Gildijoney dos Santos.

A prática educativa e a emancipação humana no contexto do Programa Mais Educação: perspectiva de estudantes. / Gildijoney dos Santos Lopes, 2017.

170f.

Orientador (a): Dra. Nilma Margarida de C. Crusoé.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Vitória da Vitória da Conquista, 2017.

Inclui referências. 159 – 166.

1. Programa Mais Educação. 2. Emancipação humana.
3. Prática educativa. I. Crusoé, Nilma Margarida de C. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED. III. T.

CDD: 371

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

GILDIJONEY DOS SANTOS LOPES

A prática educativa e a emancipação humana no contexto do Programa Mais Educação:
perspectivas de estudantes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 20 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé (PPGE/UESB)

Orientadora

Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos (NPGED/UFS)

Co-orientador

Prof.^a Dra. Nubia Regina Moreira (PPGE/UESB)

Titular Interno

Prof.^a Dra. Antônia Almeida Silva (UEFS)

Titular Externo

Em especial, ao meu esposo e filho, pela
compreensão e carinho durante toda a
minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pelo excelente trabalho desenvolvido nesta instituição.

À minha estimada orientadora, Prof.^a Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé, pelo carinho, incentivo e dedicação constante nas aulas e momentos de orientação. Sua competência profissional, intelectual e técnica contagiam os educandos de forma ímpar. Agradeço pela disposição, tolerância e paciência, mas principalmente, pela contribuição à minha formação acadêmica e profissional.

Ao Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos, pela valiosa colaboração na construção desta pesquisa, e, sobretudo, pela gentileza em indicar leituras tão substanciais, que muito contribuíram para meu desenvolvimento.

À Prof.^a Dra. Núbia Regina Moreira pelo apoio, incentivo e indicações bibliográficas importantes para construção desta investigação.

À Prof.^a Dra. Antônia Almeida Silva pelas ricas e significativas contribuições nesta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Cristiano Lima Ferraz pela gentileza, disposição e bibliografias sugeridas.

Aos meus colegas de curso pelos momentos de conversa, discussão e produção de conhecimento.

Aos sujeitos participantes desta investigação que compartilharam informações de grande relevância para o desenvolvimento do referido estudo.

RESUMO

LOPES, Gildijoney dos Santos. A prática educativa e a emancipação humana no contexto do Programa Mais Educação: perspectiva de estudantes. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

O presente estudo buscou analisar a relação entre a prática educativa e a emancipação humana no contexto do Programa Mais Educação, sob a perspectiva dos estudantes participantes do referido programa. A pesquisa foi realizada em três unidades escolares da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista, Bahia. Foram entrevistados 30 (trinta) estudantes que participaram do programa em estudo, em 2015. Para ter acesso às informações, utilizamos entrevistas de Grupo Focal que, de acordo com Amado (2013), é a mais apropriada para produção de informações quando tratamos de entrevistar adolescentes. Foi utilizado, ainda, um questionário socioeconômico com a finalidade de traçar o perfil dos participantes da investigação. Para o tratamento e análise das informações, escolhemos a técnica da análise de conteúdos, referendada por Bardin (2006) e as categorias de análise foram definidas *a priori*, a saber: contradição, ideologia, alienação e emancipação. Optamos por utilizar dispositivos metodológicos do materialismo histórico dialético, por entendermos que a busca da compreensão da realidade deverá partir de uma perspectiva dinâmica, considerando os aspectos contraditórios e complexos que envolvem e constituem a realidade. Diante disso, foram constituídos os seguintes objetivos específicos: identificar, nos diálogos com os estudantes, as práticas educativas desenvolvidas no contexto do PMEd e relacionar as diferentes informações, em suas aproximações e distanciamentos, considerando as características culturais, sociais e econômicas dos educandos que participam do Programa em estudo. O suporte teórico que subsidiou a análise dos dados baseou-se principalmente, nas produções de Adorno (1985; 1995; 1996); Apple (2006); Giroux (1986; 1995); Marx (1982; 1988; 1984; 2003; 2007), Mészáros (2008) Saviani (1994; 2001; 2005; 2009), Vázquez (1977), dentre outros. Conclui-se, com este estudo, que a prática educativa do Programa Mais Educação não contribui para a emancipação humana dos estudantes, uma vez que não proporciona o desenvolvimento da conscientização, racionalidade e autorreflexão crítica da realidade, constituindo-se como uma educação que promove a adaptação e o ajustamento dos estudantes ao meio social, fortalecendo a exploração capitalista na medida em que contribui para a alienação da classe trabalhadora, cumprindo, assim, a função de instrumento de dominação ideológica.

Palavras-chave: Emancipação Humana. Prática Educativa. Programa Mais Educação.

ABSTRACT

LOPES, Gildijoney dos Santos. Educational practice and human emancipation in the context of the Programa Mais Educação: students' perspective. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

The present study sought to analyze the relationship between the educational practice and human emancipation, in the context of the Program Mais Educação, from the perspective of the students participating in the program. The survey was conducted in three school units of State schools of Vitória da Conquista, Bahia. 30 (thirty) were interviewed students who participated in the study program, in 2015. To have access to information, we used focus group interviews, according to Amado (2013) is most suitable for the production of information, when we tried to interview adolescents. It was used a questionnaire aimed at socio-economic profile of the participants. For the treatment and analysis of information, choose the technique of content analysis, countersigned by Bardin (2006) and the categories of analysis were defined *a priori*, namely: contradiction, ideology, alienation and emancipation. We chose to use methodological devices of historical materialism dialectic, since we understand that the pursuit of understanding of reality should from a dynamic perspective, considering the contradictory and complex aspects that involve and represent reality. Before that, they were constituted the following specific objectives: identify, in dialogues with students, educational practices developed in the context of the PMEd and relate the different information and approaches, however, considering the cultural, social and economic characteristics of students participating in the program. The theoretical support that subsidized the data analysis is based mainly on the adorning productions (1985; 1995; 1996); Apple (2006); Giroux (1986; 1995); Marx (1982; 1988; 1984;2003; 2007), Mészáros (2008) Saviani (1994; 2001; 2005; 2009), Vázquez (1977), among others. Concluded, with this study, the educational practice of the Programa Mais Educação does not contribute to human emancipation of students, since it provides the development of awareness, rationality and criticism of reality autorreflexão, constituting itself as an education that promotes the adaptation and adjustment of students to the social environment, strengthening capitalist exploitation to the extent that it contributes to the alienation of the working class fulfilling the function of an instrument of ideological domination.

Keywords : Human Emancipation. Educational Practice. Programa Mais Educação.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa da Escola A	61
Quadro 2 - Sujeitos da pesquisa da Escola B	62
Quadro 3 - Sujeitos da pesquisa da Escola C	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CMEPPF	Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MINC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
NRE-20	Núcleo Regional de Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PMEd	Programa Mais Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 A construção do objeto de investigação: aspectos históricos e marcos legais do Programa Mais Educação	15
1.2 Estudos sobre o Programa Mais Educação.....	38
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	38
2.1. Materialismo histórico dialético.....	38
2.2. O campo empírico da pesquisa	544
2.2.1 Escola A.....	56
2.2.2 Escola B.....	57
2.2.3 Escola C.....	58
2.3 Sujeitos participantes da pesquisa	59
2.4 Procedimentos e instrumentos para produção de informações.....	62
2.4.1 Entrevistas	65
2.5 Técnica de análise das informações.....	67
3 FORMAÇÃO INTEGRAL E EMANCIPAÇÃO HUMANA: VISÕES EM DISPUTA	Erro! Indicador não definido.
3.1 Formação Integral e desafios ao Programa Mais Educação	69
3.2 Educação e Emancipação Humana.....	77
3.3 Prática Educativa: possibilidades e limites para emancipação	93
4 A PRÁTICA EDUCATIVA NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GRUPO FOCAL	167
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	169

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a relação entre a prática educativa e a emancipação humana no contexto do Programa Mais Educação (PMEd)¹. Para tanto buscamos identificar, nas informações dos estudantes, as práticas educativas desenvolvidas no âmbito do PMEd e relacioná-las, em suas aproximações e distanciamentos, considerando as características culturais, sociais e econômicas dos educandos que participaram do programa.

O referido Programa se constitui como *lócus* privilegiado para o estudo sobre a prática educativa e a emancipação humana, porque entre suas finalidades está a promoção da emancipação humana. (BRASIL, 2007). Apresenta um conjunto de atividades diferenciadas e idealizadas pelo poder público, com o oferecimento de oficinas pedagógicas no contraturno, cuja finalidade é proporcionar aos educandos oportunidades diversas de aprendizagem que, de acordo com a proposta do programa, proporcionará uma educação cidadã e emancipatória.

Nesse sentido, elencamos a seguinte questão de pesquisa como subsídio para nortear esta investigação: Qual a relação entre a prática educativa, desenvolvida no contexto do PMEd, e a emancipação² humana?

O interesse em estudar essa temática é fruto da experiência como professora, coordenadora e diretora em escolas da Educação Básica, em que pude presenciar e participar da implementação do Programa em estudo e perceber pontos divergentes entre a proposta pedagógica do PMEd e sua prática educativa, nas instituições de ensino, nas quais trabalhei.

¹ O Programa Mais Educação é uma iniciativa do governo federal para fomentar a ampliação da jornada escolar e conseqüentemente a criação de escolas em tempo integral na rede pública de ensino. Este programa foi instituído pela a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. (BRASIL, 2009, p.5-7). O detalhamento do programa constará mais à frente.

² Etimologicamente, o termo emancipação é de origem latina: *emancipatione*. Na cultura latina a palavra *emancipatione* se compõe pelo prefixo *e*, com sentido de extinção, eliminação ou término. Ao prefixo, segue o substantivo *manus*, que alude ao termo mão. O verbo *cepi*, institui o sentido de capturar. Etimologicamente *emancipado* é *aquele que não está mais aprisionado pela mão de outro*. *Emancipar-se* é *ganhar independência pessoal*. Nestes termos, emancipação é a condição de libertar-se das — mãos de outros (Cf. <http://www.dicionarioetimologico.com.br>).

Tal percepção nos impulsionou a investigar a prática educativa das oficinas pedagógicas do PMEd e sua relação com a emancipação humana, uma vez que esta é uma das suas finalidades, sob a perspectiva dos estudantes participantes do Programa.

Nos próximos itens situamos nosso objeto de estudo, o caminho percorrido na construção do objeto de investigação, enfatizando que este teve como ponto de partida a trajetória profissional do pesquisador em situações cotidianas, em algumas instituições de ensino. Discorreremos também, sobre a gênese do PMEd e sua relação com a conjuntura política, social e econômico do país, bem como, os princípios e finalidades descritos na sua proposta, e ainda, elencamos estudos desenvolvidos na área de educação que tratam desta temática.

No capítulo dois, apresentamos a opção teórico-metodológica, a qual é embasada nos dispositivos do materialismo histórico dialético, objetivando discutir as contribuições deste método, partido do real concreto observado – PMEd -, para analisar as contradições e as múltiplas determinações que envolvem a implementação do Programa. Para tanto, utilizamos as categorias de análise definidas *à priori*: contradição, alienação, ideologia e emancipação.

O capítulo três, intitulado “Recomposição dos Conceitos”, discute os principais conceitos que subsidiaram esta pesquisa, a saber: formação integral, formação escolar, semiformação, prática educativa e emancipação humana.

No quarto capítulo, tratamos da análise dos dados da pesquisa, a qual foi realizada em três escolas da rede estadual de ensino da Bahia, na cidade de Vitória da Conquista, com vistas à apresentação da relação entre a prática educativa e a emancipação humana no contexto do PMEd, por meio de entrevistas com os estudantes, participantes do Programa, no ano de 2015.

As considerações finais apresentam as proposições da pesquisa, sua contribuição e relevância acadêmica, além de aspectos importantes evidenciados no percurso da pesquisa sobre o PMEd e sua relação com a emancipação humana.

1.1 A construção do objeto de investigação: aspectos históricos e marcos legais do Programa Mais Educação

Este item tem como finalidade apresentar o processo de construção do objeto de investigação: “A prática educativa e sua relação com a emancipação humana no contexto do Programa Mais Educação na perspectiva dos estudantes”. Objetiva também, destacar os marcos legais da proposta pedagógica desse Programa e as suas múltiplas determinações, bem como analisar a conjuntura política, social e econômica de surgimento do PMEd. E ainda, alguns estudos desenvolvidos na área de educação, sobre a temática em questão.

A aproximação com o tema de pesquisa deste estudo surgiu da minha trajetória profissional na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, na qual atuo desde o ano de 1992, ora como professora regente, ora como gestora. Durante esta trajetória venho acompanhando o processo de implantação da jornada ampliada em algumas escolas, participando, inclusive, da elaboração de uma proposta de educação integral para algumas unidades de ensino, como projeto piloto dessa mesma rede, na Escola Municipal Zulema Cotrim, onde atuei como gestora, no período de 2007 a 2009.

Ao longo dos últimos catorze anos de atuação nas redes municipal e estadual, desempenhando a função de gestora e professora regente, respectivamente, tive a oportunidade de observar inúmeros desafios na efetivação de um projeto de educação integral nas escolas, em que trabalhei, dentre eles: merenda escolar insuficiente e falta de refeitório para servir almoço aos estudantes de tempo integral; ausência de pessoal de apoio do horário de almoço; infraestrutura inadequada; salas superlotadas; profissionais sem formação específica para desenvolver atividades diversificadas no contraturno; material pedagógico insuficiente, dentre outros.

Vale ressaltar que, a experiência na coordenação e direção do Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire foi decisiva para suscitar a investigação da temática desta pesquisa, pois foram por meio das discussões com os educadores, pais de alunos, estudantes e demais funcionários, que pude perceber as dissonâncias entre a proposta apresentada pelo Programa Mais Educação e sua materialização.

Algumas contradições foram observadas e vivenciadas no cotidiano da referida escola, e estas contradições suscitaram preocupações e inquietações que culminaram nesta investigação, podendo assim, serem elencadas: O Programa permite que a escola tenha autonomia para elaborar um Plano de ação, com a escolha de atividades socioeducativas que atendam a demanda de sua comunidade. Ao mesmo tempo, apresentam em sua proposta os Macrocampos, que são áreas de conhecimento com atividades pedagógicas diversas, dentre as quais a escola deve escolher, estabelecendo, assim, uma contradição no processo de autonomia das unidades de ensino. Outra contradição encontrada se refere ao fato do Programa prevê atividades diversas no contraturno, para os estudantes, com a finalidade do desenvolvimento integral e emancipação, no entanto, estabelece critérios para a escolha dos alunos que deverão participar das oficinas, promovendo a exclusão de muitos do processo de formação integral.

É importante salientar que, a proposta do PMEd propõe oferecer, no mínimo cinco oficinas pedagógicas no contraturno, a todos os estudantes matriculados no Programa, perfazendo um total de quinze horas semanais de atividades socioculturais, no entanto, não prevê a construção ou ampliação de espaço escolar para atender aos estudantes. De acordo com a proposta do Programa as oficinas pedagógicas seriam desenvolvidas em qualquer lugar, dentro e/ou fora da escola, incluindo praças, igrejas, ou espaços cedidos pela comunidade, isto denota uma desresponsabilização do Estado em investir na infraestrutura das unidades escolares, e ainda, a transferência de responsabilidade da educação do poder público para a sociedade civil³.

Esta falta de espaços para o desenvolvimento das oficinas socioeducativas, inviabilizava a oferta das cinco atividades pedagógicas, determinada na proposta do Programa, para todos os estudantes. Assim, o aluno frequentava a oficina de letramento, que era obrigatória para todos os participantes do PMEd, e fazia a opção por mais duas atividades, obedecendo a um cronograma elaborado pela direção e coordenação da escola, perfazendo um total de nove horas de atividades semanais no contraturno, contrariando a obrigatoriedade de no mínimo quinze horas de jornada ampliada, semanal, determinada na proposta do Programa.

De acordo com o § 3º do Artigo 1º do Decreto nº. 7.083 de 27 de janeiro de 2010,

³ Sociedade civil se refere nesta pesquisa como o vasto setor não governamental, formado por associações comunitárias, movimentos sociais, ONGs, entidades beneficentes, associações profissionais, igrejas e fundações de empresas.

§ 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 (BRASIL, 2010).

Neste sentido, Silva (2013) assinala a relação do PMEd com as políticas neoliberais e reitera esta ligação na medida em que concebe esta abertura da escola para a sociedade e comunidade, seus equipamentos, espaços e redes educativas, como uma forma de ampliar o tempo sem gerar gastos ao Estado, intensificando a política de Estado Mínimo que marca as reformas neoliberais.

Outro aspecto contraditório do PMEd, vivenciado em minha trajetória profissional é que as atividades do contraturno eram desenvolvidas por profissionais selecionados pela direção da escola, denominados monitores ou educadores sociais⁴. Muitos destes profissionais não possuíam formação específica e experiência mínima para atuar nas oficinas pedagógicas, no entanto, desenvolviam diversas atividades na escola, como voluntários do Programa, atuando, inclusive, como merendeiras, serventes, porteiros, monitores de pátio, dentre outras atividades determinadas pela direção da escola, para suprir a carência de profissionais que surgiu com a implementação do Programa, uma vez que, o aumento da jornada escolar dos estudantes, demandou mais serviços e profissionais para a escola. Contudo, o que se observou é que o número de funcionários permaneceu inalterado, mesmo com o crescente fluxo de estudantes nas unidades escolares.

A proposta do Programa é pautada na educação integral, conforme reza as suas diretrizes, contudo, esta concepção não é explicitada nos diversos documentos que orientam a sua implementação. O que verificamos é que a formação/educação integral está relacionada apenas ao aumento da jornada escolar com oferecimento de atividades diversificadas no contraturno e não a garantia histórica de desenvolvimento pleno das dimensões do humano, (FRIGOTTO;CIAVATTA,2012), a qual defendemos.

⁴ Os monitores ou educadores sociais do PMEd são, de acordo com a resolução do referido programa, estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas (instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc), ou ainda, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e estudantes do ensino médio. Estes monitores realizam trabalho voluntário e recebem ajuda de custo de oitenta reais por turma (escolas urbanas) e cento e vinte reais (escolas do campo), podendo desenvolver atividades em até cinco turmas, totalizando no máximo quinze horas semanais.

Retomando os critérios de inserção dos estudantes ao Programa, enfatizamos alguns indicadores, apresentados em sua proposta, os quais definem o ingresso dos alunos ao Programa, dentre eles, destacamos: estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social; em defasagem idade/série; das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase; das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono; de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência.

Na prática, o perfil dos estudantes que participavam efetivamente do Programa, observado em minha experiência, eram filhos de pais trabalhadores, entre 6 a 10 anos, que não tinham com quem ficar em casa, no contraturno de aulas; alunos com bom desempenho escolar que vinham apenas para as oficinas de esporte e lazer; adolescentes que não queriam ajudar os pais nas atividades domésticas; e em pequena escala, estavam os estudantes com alguns problemas de aprendizagem, sobretudo àqueles em que a família acompanhava, mais frequentemente, o desempenho escolar.

Vale salientar que em conversa com alguns educadores do Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire (CMEPPF), nas reuniões de planejamento, muitos relatavam que as oficinas pedagógicas desenvolvidas no turno oposto pouco contribuía para o desenvolvimento cognitivo dos educandos, principal preocupação dos professores. Salientamos que este não é o foco principal do PMEd, mas em sua prática é o que mais se percebia, sobretudo por meio das falas dos professores. Segundo eles, os alunos ficavam na escola em tempo integral, mas esta permanência pouco contribuía para sua formação cognitiva, em termos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Os educadores desta escola, indagavam ainda, que não havia um acompanhamento das atividades desenvolvidas nas oficinas pedagógicas, segundo eles, os monitores planejavam as aulas sem nenhuma integração com o currículo da escola, o que contribuía para a descontinuidade da sequência do conteúdo nas aulas do turno regular.

Questionavam ainda: a infreqüência de grande parte dos estudantes na oficina de Letramento de Português e Matemática; o despreparo dos monitores, aos quais, fora confiado o projeto de formação integral; o cansaço dos estudantes que frequentavam o Programa, principalmente aqueles com seis anos de idade, que dormiam na sala de aula, no turno regular; a falta de articulação do Programa com o projeto político pedagógico da escola; ausência de encontros entre os educadores e os monitores, dificultando a integração e diálogo entre as

experiências vivenciadas nas oficinas e na sala de aula; além da falta de espaço e condições físicas da escola para atender aos alunos do Programa.

Sendo este último aspecto, desconsiderado na proposta do Programa, como um elemento relevante, para sua materialização. Como descreve o próprio documento: “o espaço físico das escolas não é fator determinante para a oferta da educação integral” (BRASIL, 2009b).

Considerando as orientações pedagógicas, a proposta do Programa pressupõe o alargamento das oportunidades de aprendizagem dos estudantes das escolas públicas, com a complementação de atividades diversificadas no currículo escolar, que são elencadas no 2º parágrafo do Artigo 1º do Decreto nº. 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o PMed,

A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2010).

De acordo com esta orientação, entendemos que o PMed aponta para a construção de um tempo contínuo, sendo desnecessária a divisão da escola em turnos de estudo: um turno em que prevalecem as disciplinas tradicionais que constituem o currículo regular e os contraturnos em que prevalecem as atividades socioeducativas. No entanto, na prática, essa dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades complementares fora evidenciada, em todas as unidades escolares as quais vivenciei.

Esta dicotomia está presente também nos documentos oficiais do Programa, mas especificamente na Portaria Interministerial n. 17/2007, que propõe que o PMed vise ofertar “ações socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007). Assim, identificam-se contradições presentes nos documentos do próprio Programa.

Diante de tantas indagações e preocupações, pude perceber alguns limites do Programa em estudo, principalmente no que se refere ao distanciamento entre sua proposta pedagógica e a prática educativa, e, sobretudo no desafio deste Programa, em contribuir para emancipação humana dos estudantes. Assim sendo, o objeto de estudo resulta das

inquietações quanto à desarticulação entre a proposta do Programa e a prática educativa voltada para a emancipação humana.

O PMed foi instituído nas escolas públicas brasileiras, durante o segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), com o objetivo de fomentar a educação integral, por meio da Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), embasada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁵. Esta portaria foi firmada entre os Ministérios da Educação (MEC), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Esporte (ME), Ministério da Cultura (MINC), Ministério da Ciência e Tecnologia, (MCT), Ministério do Meio Ambiente (MMA) e fomentado pelos Programas Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Cada um destes órgãos converge estratégias e ações com vistas a contribuir para a melhoria qualitativa do complexo quadro educacional e social brasileiro, numa perspectiva de política intersetorial. De acordo com Leclerc (2012, p. 314), “a intersetorialidade é compreendida como concentração de esforços interinstitucionais para assegurar a integralidade no atendimento dos direitos sociais”.

Além disso, o Programa propõe também ações integradas entre famílias, comunidade, sociedade civil, organizações não governamentais, no compartilhamento das responsabilidades pela oferta da educação em tempo integral, seguindo aspectos de descentralização e transferência de responsabilidades do estado e funções do poder público. Vejamos o que diz o documento abaixo:

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Fazem parte o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa, a Controladoria Geral da União.

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas

⁵ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. Prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira, mas vai além por incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, que deverão ser desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios.

e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada a vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. [...] (BRASIL, 2010, p.23).

É importante salientar que o PMEd, constitui um dos programas criados como política de ação social contra o processo de exclusão social e marginalização cultural. Prevê ações socioeducativas no contraturno escolar para alunos do Ensino Fundamental, defendendo a ideia de que a ampliação do tempo e espaços educativos⁶ poderá contribuir para a promoção da melhoria da aprendizagem; redução da evasão, reprovação e distorção idade/série; fortalecer o atendimento especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais; prevenir e combater formas de exploração e violência contra as crianças e adolescentes; ampliar a participação na vida escolar e social, bem como o acesso a serviços assistenciais, de modo a garantir a proteção dos seus direitos básicos.

De acordo com Oliveira (2009) o governo de Lula pode ser caracterizado pela implementação de políticas públicas e sociais direcionadas aos setores mais vulneráveis da população. A autora afirma que na educação, esse governo desenvolveu programas, estabelecendo parcerias com os municípios e com as escolas diretamente, muitas vezes sem a mediação dos estados, consolidando assim um novo modelo de gestão. No entanto, tal modelo teve início no governo anterior, ou seja, na reforma do Estado promovida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). (OLIVEIRA, 2009, p.6).

Segundo Oliveira e Gentili (2013),

[...] A educação, considerada pela esquerda como um direito social indispensável ao gozo de outros direitos, estava no centro do debate. O PT, na sua campanha, recolheria e reafirmaria essa bandeira, associando-a à luta contra a desigualdade, pela necessidade de uma transformação radical da injusta distribuição de renda e por uma imperiosa retomada do crescimento econômico no país. A educação não era apenas reconhecida como uma política pública fundamental para a construção da

⁶A ampliação do tempo consiste no aumento da jornada escolar de quatro para no mínimo sete horas diárias: quatro horas com atividades do currículo obrigatório e três horas no contraturno com oficinas pedagógicas diversificadas (música, teatro, jogos, esportes, etc). Quanto a ampliação dos espaços educativos, este consiste no oferecimento das oficinas pedagógicas, no contraturno, em diversos espaços da comunidade, como quadra esportiva, praças, campo de futebol, e/ou outros locais disponíveis, que possam ser utilizados para o desenvolvimento de atividades educativas fora do ambiente escolar, porém sob a responsabilidade da escola.

democracia, um discurso que o governo de Fernando Henrique Cardoso afirmava defender, porém no marco de um intenso programa de ajuste estrutural, privatizações e alta concentração de renda. A educação era entendida como um bem público necessário para a ampliação de uma esfera de direitos historicamente negada ao povo brasileiro. (DALILA; GENTILI, 2013, p.2013).

No entanto, apesar do ideário esquerdista, o primeiro mandato de Lula é marcado mais por permanências do que por rupturas, no que tange às políticas educacionais. Somente no último ano do primeiro mandato que constatamos algumas mudanças significativas no campo educacional, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB⁷) o qual ampliou o financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos. (OLIVEIRA, 2009, p.7).

Outro destaque desse governo foi a implantação de programas sociais como Bolsa-Família⁸, uma reformulação do programa Bolsa-Escola, também implementado pelo governo FHC. Segundo Oliveira (2009) esse programa é considerado uma política assistencialista e compensatória, grande marca do governo Lula. Contudo, afirma essa mesma autora, pesquisas e estudos (IBGE, 2005) comprovam que tais programas e políticas alteraram as condições de existência de seus beneficiados, 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 para esse faixa da população.

⁷ O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006 (BRASIL, 2007e, p. 1). É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, em um total de 27 fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública, foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do Fundo atingiu o patamar de 20%. (BRASIL, 2008).

⁸ O Programa Bolsa-Família foi instituído pelo Governo Federal, pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, alterado pelo Decreto nº 6.157 de 16 de julho de 2007. O programa é gerenciado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e beneficia famílias pobres (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extremamente pobres (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00). Disponível em: http://www.portaldatransparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/curso_bolsafamilia.pdf, acesso em: 23/08/16.

Contudo, na área da educação, as mudanças mais significativas para a educação ocorreram no segundo mandato do presidente Lula, merecendo destaque o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constituindo-se na reunião de dezenas de programas que abarcam da educação básica a educação superior. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado por meio do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, também merece destaque, uma vez que se constitui em um instrumento orientado a regulamentar o regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios, envolvendo ainda a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, destinados à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (OLIVEIRA; GENTILI, 2013, p.259-260).

Conforme assevera Oliveira (2009),

[...] O apelo ao compromisso social para com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar. Esse argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação – quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” de qualidade. (OLIVEIRA, 2009, p.10).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB⁹), criado em 2007, é uma referência desenvolvida nesse governo para servir de indicador de qualidade na educação. É a partir desse índice que se analisa as condições de ensino no Brasil. Esse indicador objetiva também a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PMEd surge nesse contexto político de busca pela melhoria da qualidade da educação por meio de parcerias com a sociedade civil, sindicatos, voluntários e demais

⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e corresponde a uma taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão), calculado em uma escala de zero a dez sob a média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. A série histórica de resultados do IDEB inicia-se em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas, não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. Espera-se que Brasil possa progredir da média nacional (3,8) registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. (BRASIL, 2011.p.1).

instituições que possam colaborar para redução dos índices de reprovação, evasão e baixo desempenho escolar dos estudantes e, com isso, segundo a própria posposta do Programa, diminuir as desigualdades sociais.

A área de atuação do PMEd, foi demarcada inicialmente, para atender em caráter prioritário, as escolas situadas em capitais e regiões metropolitanas que apresentam Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo de 2,9, e onde os estudantes encontram-se em situação de vulnerabilidade social, conforme o Decreto nº. 7.083/2010. (BRASIL, 2010). Iniciou em 2008 com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios em todos os estados da Federação e Distrito Federal. Em 2009 este número cresceu para mais de 5 mil escolas, em 126 municípios. Em 2010, o Programa passou a atender mais de 10 mil unidades escolares em 389 municípios. Já em 2011 aderiram ao Programa 14.995 escolas em 1.282 municípios, alcançando em 2014, a adesão de 51.440 mil escolas públicas. (BRASIL, 2014). Vale salientar, no entanto, que de acordo com informações do MEC, a crise de ajuste fiscal, é responsável pela redução de financiamento e adesão de novas unidades escolares a este Programa no ano de 2015. Já em abril de 2016, este mesmo ministério publica uma portaria estabelecendo novas regras para adesão ao PMEd. A principal mudança diz respeito à redução dos recursos financeiros para o referido Programa, os quais serão direcionados para 26 mil unidades de ensino, as quais, segundo o MEC, respondem por 70% dos problemas de alfabetização do país. No entanto, em maio deste mesmo ano, o ministro da educação do governo interino de Michel Temer¹⁰, Mendonça Filho, após avaliar as políticas educacionais dos últimos anos, resolve suspender, temporariamente, a adesão ao PMEd, alegando que o mesmo é ineficiente, apresentando problemas de gestão e grandes distorções entre o número de estudantes matriculados em educação integral e os declarados no Programa.

Já em outubro do corrente ano, o MEC reformula o PMEd e lança o Programa Novo Mais Educação, por meio da Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Este documento apresenta as novas regras para adesão ao referido Programa, bem como as reformulações e diretrizes que orientarão a sua organização nas instituições escolares, a partir do ano de 2017.

¹⁰ O governo interino de Michel Temer é a designação do período da história do Brasil correspondente a 12 de maio a 31 de agosto de 2016 quando o vice-presidente da República, Michel Temer, assumiu interinamente a presidência da República, após o afastamento da presidente Dilma Rousseff de suas funções, em consequência do processo de *impeachment* instaurado pelo Senado Federal contra ela.

No entanto, é na Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, já mencionada anteriormente, que encontramos os marcos legais que dão origem ao PMEd.

Quanto aos objetivos do Programa, esta portaria expressa que:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a *formação integral* de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas 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. (BRASIL, 2007, grifos nossos).

Diante do exposto, compreendemos que a concepção de educação expressa no PMEd atende a um formato de educação que entende que a prática educativa manifesta-se em múltiplos espaços e tempos, com a participação de toda a sociedade e com o objetivo de proporcionar a todos os educandos uma formação integral a partir do oferecimento de oportunidades educacionais diversas.

No entanto, não corroboramos com as estratégias apontadas pelo Programa como possibilidades para a formação integral dos estudantes, uma vez que esta formação perpassa não apenas pela alteração do ambiente escolar ou ampliação do tempo e oferta de saberes, mas pela reestruturação da sociedade capitalista e das condições objetivas de vida da classe trabalhadora. Dessa forma, acreditamos que a educação contribuirá de forma significativa para esse processo de reestruturação, se for orientada para a autorreflexão crítica da sociedade e esta orientação independe do tempo em que o estudante permanece na escola ou dos espaços em que ele ocupa.

Quanto às finalidades, o art. 2º expressa:

O Programa tem por finalidade: I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa; 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 VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria. (BRASIL, 2007).

Diante das inúmeras finalidades do PMEd elencadas acima, questionamos: Neste contexto, qual a real função social da escola? A escola será capaz de dar conta de tantas responsabilidades? Podemos relacionar estas finalidades com a promoção de uma educação emancipadora? Como promover uma educação emancipadora em uma sociedade capitalista?

No que tange as diretrizes, destaca-se no Capítulo III. Das diretrizes para o apoio a projetos e ações, o Art. 6º afirma que:

O PMEd visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações: I - contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de *formação integral e emancipadora*. (BRASIL, 2007, grifos nossos).

Nesse sentido, depreendemos que os princípios que fundamentam a educação do PMEd são: a formação integral dos educandos e sua emancipação. No entanto, é importante enfatizar que proposta do Programa aponta os princípios, mas não apresenta uma definição ou concepção dos mesmos, o que nos faz mergulhar em diversas literaturas no sentido de compreender tais princípios.

A formação integral pode ser compreendida como formação omnilateral, se considerarmos a definição exposta por Frigotto e Ciavatta (2012):

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265).

Para estes autores, a formação omnilateral tem compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano, levando-se em conta todas as dimensões que convergem para esse fim. Assim sendo, deve considerar os aspectos objetivos e subjetivos, haja vista contribuir para o processo de desenvolvimento das diversas dimensões constituintes do gênero humano, o que significa levar em conta as condições sócio históricas que permeiam a vida em suas múltiplas determinações.

Nesse contexto, inferimos que o PMEd pode idealizar uma educação que indica aspectos da omnilateralidade, no sentido de oferecer diversas oportunidades de aprendizagens, a serem desenvolvidas em oficinas pedagógicas, no contraturno das aulas regulares, numa perspectiva de potencializar a formação integral dos educandos. Isso demonstra que pode existir uma aproximação entre a proposta do Programa e a preocupação com a formação omnilateral dos sujeitos. No entanto, questionamos as condições objetivas, conforme discutimos anteriormente, com relação à infraestrutura, aspectos pedagógicos e deficiência de recursos humanos para a efetivação dessa proposta, como possibilidade para o desenvolvimento da omnilateralidade e como mediação para uma educação emancipadora.

Vale salientar que a concepção de educação integral encontrada em documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) é aquela em que compreende o “ser humano em suas múltiplas dimensões e como sujeito de direitos, enfatizando o direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento da sociedade.” (BRASIL, 2013, p. 6). E ainda, “Educação Integral se

caracteriza pela ideia de uma formação mais completa possível para o ser humano”. (BRASIL, 2009, p.15).

O Caderno Série Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território, enfatiza a Educação Integral:

[...] como meio para assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana. Ao usufruir da condição de sujeito de direito, elas e eles podem sentir que têm lugar legítimo no mundo de hoje, enraizado no mundo de ontem e com perspectiva de um amanhã, ou seja, que possam ser felizes. (BRASIL, 2009, p.18).

Neste mesmo documento, destaca-se o objetivo da Educação Integral:

Educação Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. (BRASIL, 2009, p.18).

A garantia do desenvolvimento integral dos educandos, anunciada na proposta do PMEd, pode ser entendida como possibilidade de promoção de uma formação omnilateral, na medida em que propõe a ampliação das necessidades formativas dos indivíduos, contemplando todas as dimensões em seus aspectos afetivos, ético, estético, social, cultural, político e cognitivo, enfim, uma educação que promova a formação integral. Além disso, apresenta uma concepção de educação cidadã, que estimula o respeito aos direitos humanos e, portanto, o exercício da cidadania. No entanto, caracteriza-se, contraditoriamente, como uma educação compensatória quando busca, por meio da escola, minimizar diversos problemas sociais, como erradicação do trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violência contra crianças e adolescentes, desresponsabilizando o Estado de tais obrigações.

Para a viabilização da educação integral nas escolas públicas, o MEC/SECADI propõe via PMEd, até 2012, conforme Manual de Educação Integral (BRASIL, 2010), uma diversidade de atividades, organizadas em dez macrocampos, a saber: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no

Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Cada macrocampo agrega as seguintes atividades específicas:

1. ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (obrigatória pelo menos uma atividade): Matemática; Letramento/Alfabetização; Ciências; História e Geografia; Línguas Estrangeiras;
2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Com-Vida/Agenda 21 na Escola; Educação para a Sustentabilidade; Horta Escolar e/ou Comunitária;
3. ESPORTE E LAZER: Recreação/Lazer; Voleibol; Basquetebol; Basquete de Rua; Futebol; Futsal; Handebol; Tênis de Mesa; Judô; Karatê; Taekwondo; Yoga; Natação; Xadrez Tradicional; Xadrez Virtual; Atletismo; Ginástica Rítmica; Corrida de Orientação; Ciclismo; Tênis de Campo;
4. DIREITOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO: Direitos Humanos e Ambiente Escolar;
5. CULTURA E ARTES: Leitura; Banda Fanfarra; Canto Coral; Hip-Hop; Danças; Teatro; Pintura; Grafite; Desenho; Escultura; Percussão; Capoeira; Flauta Doce; Cineclube; Práticas Circenses; Mosaico;
6. CULTURA DIGITAL: Software educacional/Linux Educacional; Informática e tecnologia da informação; Ambiente de Redes Sociais;
7. PROMOÇÃO DA SAÚDE: Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos;
8. COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS: Jornal Escolar; Rádio Escolar; Histórias em Quadrinhos; Fotografia; Vídeo;
9. INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA: Laboratórios, Feiras e Projetos Científicos;
10. EDUCAÇÃO ECONÔMICA: Educação Econômica. (BRASIL, 2010, p.4-8).

De acordo com a proposta do Programa, cada escola poderá escolher três ou quatro macrocampos. A partir dos macrocampos escolhidos, poderá optar por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os estudantes. Porém, o macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” é obrigatório para todas as escolas, devendo haver pelo menos uma atividade no Plano de Trabalho da unidade de ensino. (BRASIL, 2010, p.11).

A seguir a relação de atividades possíveis de serem escolhidas (também chamadas pelos profissionais e estudantes das escolas entrevistadas como oficinas pedagógicas) em cada um dos macrocampos, pelas escolas que aderiram ao Programa até 2012, pois estas correspondem as unidades de ensino pesquisadas, visando facilitar a compreensão da prática educativa do PMed, bem como sua forma de implantação nestas instituições.

As atividades do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”, como mencionamos acima, são de cunho obrigatório e devem proporcionar aos estudantes auxílio nas disciplinas curriculares no contraturno da aula, de forma articulada, ampliando as possibilidades de aprendizagem e acompanhamento escolar nos diversos campos do

conhecimento. Deve ainda, promover o gosto pela leitura e o desenvolvimento do pensamento lógico matemático, dentre outras atividades significativas, de acordo com a necessidade dos estudantes. (BRASIL, 2010, p.21).

Com relação ao macrocampo “Educação Ambiental”, este tem como objetivo favorecer a construção de valores sociais, o desenvolvimento de habilidades e competências direcionadas a conquista da sustentabilidade, construção de atitudes para o consumo consciente, implantação de horta escolar, dentre outras atividades relacionada a preservação e conservação do meio ambiente. (BRASIL, 2010, p.23).

As atividades do macrocampo “Esporte e Lazer” deverão possibilitar o desenvolvimento de práticas corporais, lúdicas e esportivas numa perspectiva de socialização e resgate da cultura local. Nestas atividades, o destaque é para o aspecto educativo do esporte e lazer, além da incorporação de práticas esportivas como modo de vida cotidiana. (BRASIL, 2010, p.23).

O macrocampo “Direitos Humanos em Educação” deverá proporcionar o desenvolvimento de oficinas e trabalhos que viabilizem a promoção de uma cultura de paz, democrática e solidária por meio de práticas que valorizem o respeito, a tolerância e as diversidades étnico-raciais, religiosas, culturais, geracionais, territoriais, físico-individuais, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, entre outras, na perspectiva da (re)criação do ambiente escolar. (BRASIL, 2010, p.26).

As atividades de “Cultura e Artes” têm como proposta o incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva, dos educandos como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo. (BRASIL, 2010, p.26).

A “Cultura Digital” objetiva o incentivo à utilização do microcomputador e de redes nas atividades educativas. Deverá proporcionar a aprendizagem de noções básicas de Informática, fomentando a inteligência geral, livre e colaborativa oferecida pela rede mundial de computadores. (BRASIL, 2010, p.29).

Já o macrocampo denominado “Saúde” tem como proposta promover um amplo debate sobre as questões de prevenção em saúde, por meio de atividades que tratam sobre alimentação saudável, saúde corporal em seus amplos aspectos, sexualidade, drogas, doenças regionais e transmissíveis, dentre os temas principais. (BRASIL, 2010, p.29).

As atividades de “Comunicação e Uso de Mídias” propõem a “criação de ‘ecossistemas comunicativos’ nos espaços educativos, que fomentem práticas de socialização e convivência, bem como do acesso de todos ao uso adequado das tecnologias da informação”. (BRASIL, 2010, p.30).

Quando ao macrocampo intitulado “Investigação no Campo das Ciências da Natureza”, este tem como objetivo possibilitar a investigação no campo das Ciências da Natureza na escola e comunidade a fim de que ciência e tecnologia se constituam como dispositivos de reconhecimento e recriação das problemáticas da vida dos educandos e de suas comunidades. Deverá ainda, promover a organização, manutenção e acompanhamento de exposições, demonstrações e experimentos, além do incentivo à criação de Feiras de Ciências nas instituições de ensino. (BRASIL, 2010, p.30).

O macrocampo “Educação Econômica” propõe atividades baseadas em experiências que motivem o empreendedorismo a partir do protagonismo juvenil, promovam a educação para o consumo consciente, responsável e sustentável dos recursos naturais e materiais; direcionem para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao gerenciamento das finanças pessoais; promovam a consciência sobre a importância social e econômica dos tributos bem como a participação no controle social dos gastos públicos, por meio da atuação de professores, educandos do ensino médio e da comunidade em geral. (BRASIL, 2010, p.31).

Como podemos observar o currículo do PMed é composto por uma listagem de atividades dos diversos macrocampos, as quais devem ser desenvolvidas de forma integrada com o currículo da escola e escolhidas pela comunidade escolar, a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades de ensino. Essas atividades devem ser realizadas, prioritariamente, no contraturno, conforme organização de cada instituição e com o apoio de diversos segmentos da sociedade, conforme decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, Artigo 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. (BRASIL, 2010).

O desenvolvimento dessa proposta de educação integral e emancipadora, parece depositar todas as responsabilidades na escola e na sociedade civil, uma vez que propõe uma rede de integração entre comunidade e escola como corresponsáveis pelo processo educativo, além de acarretar sobre as instituições escolares várias funções sociais, minimizando a real função social desta instituição.

De acordo com Vázquez (1977),

A prática pedagógica na perspectiva da emancipação dos sujeitos implica pensar a atividade como atividade humana que só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam como resultado ideal, ou finalidade, e terminam como um resultado ou produto efetivo, real. (VÁZQUEZ, 1977, p.187).

Assim, segundo este autor, a atividade se opõe a passividade e supõe-se que aconteça efetivamente e não como possibilidade de acontecer.

Corroborando com as reflexões de Vázquez (1977), Crusoé (2015) afirma que:

[...] a educação integral deve situar-se na esfera da ação, entre finalidade e resultado da própria prática educativa, tendo como horizonte a transformação dos sujeitos. Esses novos sujeitos, sujeitos transformadores, satisfazem novas necessidades humanas colocadas em cada contexto, pois o homem, como ser histórico e social, reúne as condições para mudar suas relações econômicas, políticas e sociais tomando como objeto: indivíduos e grupos. (CRUSOÉ, 2015, p.144).

A autora acima enfatiza a concepção da educação integral vinculada ao conceito de práxis social, uma vez que tanto esta como aquela devem ser orientadas para a transformação social.

1.2. Estudos sobre o Programa Mais Educação

A formação integral é discutida em diversos espaços de produção acadêmica e científica da área da Educação, dentre eles destacam-se: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN) e as reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

De acordo com pesquisas realizadas por Crusoé (2015), em publicações no EPENN durante o período de 1999 a 2013, foram encontrados quatro trabalhos relacionados a temática “Educação Integral”. Dois deles discutem a formação integral na perspectiva da ampliação das oportunidades de letramento, aliada a atividades artísticas, cívica e moral e ainda ao atendimento de necessidades primárias, tais como, higiene, saúde e alimentação. Crusoé conclui que a educação integral discutida nesses dois trabalhos está voltada para o enfrentamento dos limites cognitivos, embora um deles aponte a formação “omnilateralidade” como possibilidade de dirimir as desigualdades sociais, via implantação do Programa Mais Educação. Em 2013, Crusoé (2015) localizou dois trabalhos. Um deles analisa os sentidos da formação das escolas de ensino médio de tempo integral da rede pública estadual do Amazonas, numa perspectiva crítica, com organização pedagógica envolvendo diversas atividades como condição e discurso para a melhoria da qualidade e da cidadania. O outro discute a relação entre a prática de educação integral e o currículo integrado como possibilidade de uma educação que perceba o aluno em sua totalidade através da ampliação do tempo e das oportunidades de aprendizagem.

Diante da análise dos trabalhos do EPENN sobre esta temática, percebemos que os mesmos apresentam uma concepção de educação integral entendida como educação que pretende diminuir as desigualdades sociais e, para tanto, acredita que o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas proporcionará a equalização social.

A Educação integral discutida nos trabalhos publicados no norte e nordeste revela sua tendência em associá-la a um conjunto de atividades socioeducativas desenvolvidas no contraturno de aula, objetivando a redução das desigualdades sociais; ao atrelamento da concepção de educação integral a omnilateralidade, esta entendida como o desenvolvimento das múltiplas potencialidades do ser humano; ao atendimento a necessidades básicas das

crianças e adolescentes, como: higiene, saúde, lazer, esportes, alimentação, como pré-requisitos para o processo de escolarização. Além disso, alguns estudos destacam as experiências da educação integral, via PMEd, associadas à promoção de uma educação compensatória e populista, aliada ao princípio de que a ampliação do tempo, dos espaços e das oportunidades de aprendizagem proporcionará aos educandos uma formação integral, desconsiderando o contexto social, cultural e econômico dos estudantes. Assim:

[...] acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. (SAVIANI, 2001 *apud* CRUSOÉ, 2015, p. 142).

Mapeando os trabalhos publicados na ANPED, no período de 2000 a 2013, percebemos que quase a totalidade destes, são direcionados a análise e reflexão da relação existente entre educação integral, tempo integral e formação integral do educando numa tentativa de elucidar os distanciamentos entre os diversos termos. Outros trabalhos discutem as bases legais da ampliação da jornada escolar como uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), revelando que houve avanços no que tange ao financiamento e direcionamento dos recursos para a educação básica em tempo integral, sobretudo com a implantação do PMEd. No entanto, esses avanços, concluem as pesquisas, foram lentos e insuficientes, pois ainda verificam-se altos índices de fracasso escolar, evasão, repetência e distorção idade-série, nesta modalidade de ensino.

Constatamos assim, que existe a necessidade de estudar a prática educativa do PMEd e sua contribuição para o desenvolvimento de uma educação emancipadora. Assim, as reflexões propostas nesta investigação poderão proporcionar uma discussão acerca deste modelo de educação pública, proposto pelo poder público para as camadas populares, como uma estratégia para minimização da exclusão social.

Nesse sentido, utilizamos, principalmente, o aporte teórico de Adorno (1995) para discutir acerca das contradições do PMEd, o qual defende o princípio de que o intuito da educação é formar sujeitos emancipados e, com isso, concretizar uma sociedade verdadeiramente democrática; uma educação que vise a formar gerações para que haja uma sociedade guiada pela razão (poder para a reflexão e autodeterminação), pelo princípio da

autonomia (pensar e agir por conta própria) e pelo exercício da emancipação (formação política e cultural).

De acordo com Adorno (1995), o problema da educação está no fato de ela ter se afastado de seu objetivo essencial, que é promover o domínio pleno do conhecimento e a capacidade de reflexão. A escola, assim, se transformou em simples instrumento a serviço da indústria cultural, que trata o ensino como uma mera mercadoria pedagógica em prol da semiformação. Essa perda dos valores, segundo ele, anula o desenvolvimento da autorreflexão e da autonomia humana.

Sobre semiformação, Vilela (2009) afirma que:

A semiformação fabrica sujeitos alienados, incapazes de uma relação subjetiva e crítica com sua realidade; a semiformação aumenta o potencial de adesão sem consciência, eleva o potencial para se reproduzir na vida social o aparente como válido, o falso como verdadeiro (VILELA, 2009, p.16-17).

O PMEd apresenta ainda como um dos seus princípios básicos, a formação integral do educando, ou seja, o desenvolvimento do sujeito na sua totalidade, contemplando a sua situação econômica, social, política e cultural com vistas a sua formação plena, envolvendo o corpo, a mente e o espírito. O desenvolvimento das potencialidades físicas, mentais, sociais, lúdicas e afetivas, de acordo com este Programa, proporcionará uma educação para a cidadania e conseqüentemente a promoção da emancipação humana.

Para Adorno (1995), o caminho para a emancipação na sociedade capitalista é por meio de uma formação cultural que venha contribuir para ampliação dos horizontes dos indivíduos, para emergência de sujeitos conscientes de suas potencialidades e construtor de sua própria história. No entanto, esta formação cultural, segundo o autor, encontra alguns desafios e um deles é a reprodução da sociedade por meio de uma cultura hegemônica das classes dominantes, tomadas como verdadeiras, e que ao invés de contribuir para a emancipação, cria sujeitos ainda mais alienados.

A emancipação, ainda segundo Adorno (1995, p.143), “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional”, uma vez que tanto o pensar rigoroso quanto o ato de educar deve ser orientado para a crítica e à autorreflexão. Entretanto, ele apresenta a ideia de que a própria organização do mundo, a ideologia que predomina e o processo de adaptação gerado pela sociedade são problemas para a emancipação do homem.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (ADORNO, 1995, p. 143-144).

Nesse item, Adorno (1995) aborda os aspectos dialéticos da educação. Para o autor, a educação precisa integrar os estudantes à realidade em que vive, mas ao mesmo tempo, não pode ser apenas um processo de adaptação, porque produziria nada além de pessoas bem ajustadas socialmente. Nesse sentido, segundo a concepção adorniana, a educação deverá ser orientada para “produzir” pessoas portadoras de uma consciência verdadeira, que sejam autônomas e emancipadas.

O estudo sobre a prática educativa do PMEd e a sua relação com a emancipação humana pode nos indicar elementos que comprovam o quanto o processo educativo contribui para adaptação dos estudantes ao meio social ou, contraditoriamente, nos revelar que por meio da formação cultural no contraturno, com o desenvolvimento de diversas atividades socioeducativas nas oficinas pedagógicas, os estudantes podem estar se apropriando de conhecimentos que os fazem refletir sobre a sociedade em que vivem, sob a perspectiva de superação da adaptação e uma possível emancipação.

Acreditamos, contudo, que a prática educativa do PMEd, a qual é ancorada pelos princípios de uma educação emancipatória, conforme documentos oficiais, apresenta aspectos contraditórios em sua materialização nas unidades de ensino, os quais carecem de aprofundamento teórico e discussões mais densas.

Por isso, o interesse central dessa investigação é analisar a prática educativa do PMEd e sua relação com a emancipação humana, sob a perspectiva dos estudantes participantes do referido Programa. Nesse caso, nosso estudo pretendeu responder a seguinte questão: Qual a relação entre a prática educativa e emancipação humana no contexto do Programa Mais Educação?

Nessa direção, nosso objeto de estudo é a prática educativa do PMEd e a sua relação com a emancipação humana dos estudantes. Defendemos a tese de que a emancipação não se constitui como princípio norteador das práticas educativas do Programa

em estudo, uma vez que, a materialização dessas práticas é cercada por elementos contraditórios à proposta idealizada pelo poder público. No entanto, acreditamos que os estudantes, como sujeitos ativos que são, podem desenvolver atitudes de resistência às práticas educativas alienantes e ideologicamente orientadas para a adaptação, tornando-se, assim, sujeitos emancipados.

No próximo item, apresentamos a opção metodológica que fundamenta esta investigação, a qual é embasada no Materialismo Histórico Dialético.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico desta pesquisa, a qual pretende analisar a relação entre a prática educativa e a emancipação humana no contexto do Programa Mais Educação, implementado em três instituições escolares da rede estadual de ensino, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Para tanto, utilizamos alguns dispositivos do aporte teórico do materialismo histórico dialético, tais como: historicidade, contradição, totalidade e mediação. Caracterizamos, também, o campo empírico da pesquisa, os sujeitos participantes da investigação, além dos instrumentos e procedimentos utilizados para coleta e análise das informações.

2.1. Materialismo histórico dialético

O materialismo histórico dialético tem como um dos seus princípios o desvelamento da realidade, objetivando apreender o real a partir de suas contradições e mediações, considerando a sua totalidade e historicidade. Por isso, no capítulo anterior, situamos historicamente o PMEd, cumprindo um dos dispositivos do método escolhido, com vistas a compreender a gênese e o contexto em que está inserido o objeto em estudo. Para tanto, partimos da análise das falas dos estudantes, participantes deste programa, sobre a prática educativa desenvolvida neste, a fim de captar os elementos da essência do real e compreender a realidade social na qual estão inseridos.

Vale lembrar, no entanto, que captar esta realidade social, em sua totalidade, não significa apreender todos os fatos relacionados a esta, mas construir um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade para se tornar totalidades. Dessa forma, será necessário estabelecer mediações e conexões entre os diversos aspectos que caracterizam a realidade, formando uma totalidade que se relaciona em determinações específicas e recíprocas, que se modificam constantemente.

A busca pelo conhecimento da realidade, em sua essência, pressupõe reflexões densas e profundas, no intuito de captar os diversos aspectos que permeiam esta realidade, suas contradições e determinações. Nesta perspectiva, o conhecimento deve servir para desmascarar ideologias e situações de opressão e dominação que se vive no tempo presente, numa sociedade permeada por conflitos de interesses e de poder.

Salientamos, por conseguinte, que por mais que se busque o conhecimento em sua totalidade, não se pode exaurir todas as suas determinações, pois não podemos esquecer que o conhecimento histórico é relativo, parcial e provisório e como tal requer um recorte temporal e delimitação do objeto a ser investigado.

Por isso, o foco deste estudo é a prática educativa e a emancipação humana no contexto do PMEd, implementado em três escolas da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, entre os anos de 2010 e 2012.

Marx, ao estudar a sociedade enquanto uma totalidade, demonstra que:

[...] se eu começasse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto repensado [chegaria] a conceitos abstratos [Abstrakta] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações. (MARX, 1982, p. 54).

Nesta investigação científica, o PMEd constitui-se como o concreto real, e é a partir desse objeto de estudo que iniciamos a construção do conhecimento, procurando chegar ao concreto pensado, que se caracteriza por ser um concreto cientificamente descrito, analisado e explicado. Para chegar ao conhecimento é necessário decompor o todo e apontar o que é específico da coisa, é por meio desta operação que se “pode reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto compreender a coisa” (KOSIK, 1976). É por meio do movimento de romper com o aparente, o conhecimento sensível ou sensorial do objeto chegado até um saber desconhecido, que não se encontra aparentemente o que está escondido e só será cognoscível ao ser desnudado e decomposto (NUNES, s.d., p. 41).

Sobre totalidade, Kosik, adverte que:

[...] totalidade não é tudo e nem a busca do princípio fundador de tudo. Investigar dentro da concepção de totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto de

pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui. A historicidade dos fatos sociais consiste fundamentalmente na explicitação e determinações fundamentais e secundárias que os produzem. (KOSIK, 1976, p.15).

A investigação sobre a relação entre a prática educativa e a emancipação humana, no contexto do PMEd, implica no resgate da historicidade deste fenômeno, buscando investigá-lo sobre a perspectiva política, social e econômica, conforme situamos no item anterior, em que tratamos das múltiplas determinações, no sentido de desvelar conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão presentes na materialização do Programa, principalmente, na prática educativa desenvolvida nas oficinas pedagógicas, por meio das falas dos estudantes, os quais são sujeitos históricos, inseridos em uma realidade concreta.

Resgatando a historicidade do PMEd, verificamos que sua gênese remonta das reformas educacionais da década de 1990, cujas ideias tornaram-se quase parâmetro universal nos países mais pobres, sob a influência dos organismos internacionais (Banco Mundial¹¹, BIRD¹²). A Conferência de Jomtien realizada na Tailândia em 1990, com o tema Educação para Todos, marca o início das discussões sobre a necessidade de políticas educacionais que viabilizem a melhoria da educação, sobretudo, nos países que vivem na periferia do capital, como é o caso do Brasil. A Declaração de Jomtien, elaborada por cento e cinquenta países, sob o comando e monitoramento dos organismos internacionais dispõem de inúmeras metas do Programa Educação para Todos, as quais devem ser seguidas rigorosamente pelos países membros da UNESCO¹³. Nesse contexto, vamos vivenciar a implementação de inúmeras leis, decretos e Medidas Provisórias voltadas para a proteção e educação das crianças e jovens e para viabilizar a melhoria da educação, sob pena de ser excluído do chamado mundo globalizado.

¹¹ O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que fornece empréstimos para países em desenvolvimento em programas de capital. Este Banco é composto por duas instituições: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID).

¹² Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), é a instituição financeira do Banco Mundial que proporciona empréstimos e assistência para o desenvolvimento a países de rendas médias com bons antecedentes de crédito.

¹³ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - (UNESCO) é uma organização fundada em Paris em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações.

No Brasil, foram criados, a partir da década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); a Lei Orgânica de Assistência Social (BRASIL, 1993); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Quanto à proposição da educação integral, idealizada pelos organismos internacionais, evidenciamos que esta encontra-se presente no ECA,

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também aposta na implementação da educação integral como uma meta a ser perseguida para o avanço dos índices educacionais no país. Em seus termos, se enfatiza a quem cabe à responsabilidade da educação:

[...] TÍTULO II
Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Neste mesmo documento, além de evidenciar elementos que indicam a possibilidade de uma proposta de educação integral nas escolas públicas, constatamos também a influência de alguns organismos internacionais nas diretrizes da educação brasileira:

TÍTULO IX
Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, **em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos**.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime *de escolas de tempo integral*. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Prosseguindo nossa investigação acerca da gênese do PMEd, examinamos o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o qual deverá nortear a educação brasileira no período de 2011 a 2020, fortalecendo a possibilidade de formação integral. O PNE tem por objetivo proclamado a melhoria da educação brasileira a partir do estabelecimento de metas a serem alcançadas. A meta de número seis assegura o oferecimento de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica e define como estratégia para tal intento: ampliação progressiva da jornada escolar. (BRASIL, 2001).

Segundo Menezes (2009), outro passo decisivo para o fortalecimento da educação integral e(m) tempo integral na agenda governamental foi dado a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O referido fundo foi convertido em lei (nº 11.494) em junho de 2007, e representou o primeiro documento legal a regulamentar um financiamento especial para alunos em tempo horário integral, visando facilitar a manutenção das escolas públicas de horário integral, e garantindo, em tese, que seus custos diferenciados sejam atendidos por lei. Contudo, foi principalmente após a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), um plano executivo composto por diferentes programas para melhorar a qualidade da educação pública, que constatamos o surgimento do Programa Mais Educação, por meio da portaria interministerial nº 17, no ano de 2007, já descrita no item anterior, deste capítulo.

Após explanação dos marcos legais que subsidiaram a origem do PMEd, faz-se necessário discutir o modelo de educação que se estabelece e organiza na sociedade brasileira a partir dessa nova configuração legal. Para tanto, buscamos compreender a realidade, partindo do empírico, ou seja, da materialização da prática educativa do Programa Mais Educação em três escolas da rede pública estadual de Vitória da Conquista, para daí fazer o máximo possível de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões) objetivando chegar ao concreto pensado ou síntese de múltiplas determinações.

Dessa forma, recorrer ao materialismo histórico dialético para compreender uma determinada realidade, pressupõe necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que são apresentados pela realidade. No entanto, o real não fala por si, é preciso

uma ação do pensamento sobre o real. Daí que este real que nos é apresentado pode ser considerado como uma representação caótica, pois se constitui um aspecto isolado de um todo complexo. A partir da superação das primeiras impressões do concreto-real (empírico), ou ainda do ponto de partida, chega-se ao concreto pensado, que é a reprodução do concreto-real no pensamento pelo ato de pensar. Sendo assim, o conhecimento é um processo de construção teórica de um objeto teórico (realidade) com suas múltiplas determinações econômicas, históricas e sociais.

Dessa forma, Marx (1982) afirma que:

[...] O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, portanto unidade do diverso. Por isso ele aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora constitua o ponto de partida real e por isso também o ponto de partida da intuição e da representação”. (MARX, 1982, p.14).

Saviani (1996), ao discutir a necessidade de o educador brasileiro passar do senso comum para a consciência filosófica na compreensão de sua prática educativa, aponta o método materialista dialético como instrumento desta prática e explica, para isto, a superação da etapa de senso comum educacional (conhecimento da realidade empírica da educação), por meio da reflexão teórica (movimento do pensamento, abstrações), para a etapa da consciência filosófica (realidade concreta da educação, concreta pensada, realidade educacional plenamente compreendida). Sobre estas questões, escreve:

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal, ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (SAVIANI, 1996, p.11).

Vale salientar que a escolha teórico-metodológica é embasada na concepção de educação defendida por Saviani (1994), mais especificamente na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), na qual o autor nos apresenta sua visão acerca do papel da educação na sociedade do

capital, bem como as possibilidades e as estratégias aí apontadas, para uma educação que contribua para a construção do homem emancipado.

A Pedagogia Histórico-Crítica surge no Brasil na década de 1970, em contraposição à visão hegemônica proposta pelas classes dominantes, apontando para uma formação para a emancipação humana. Saviani (1994) acredita ser a educação um meio para os primeiros passos da transformação social. No entanto, nos moldes do capital, o sistema de ensino se encontra distante de uma luta para a emancipação humana. O autor da PHC firma sua pedagogia por meio da historicidade e da valorização do conteúdo e sua politização, acreditando que, assim, possa educar o aluno para uma conscientização crítica. Após esse processo, espera-se uma ação compatível com a consciência dos educandos, e isso possa ajudar a mudar o contexto social vigente, tornando as pessoas mais humanas, mais livres.

No entanto, apesar de concordarmos com Saviani, quanto ao papel transformador da educação, evidenciamos que existe uma contradição entre a proposta de educação emancipatória e a sociedade do capital. Nesse tipo de sociedade, o processo educacional visa à formação dos indivíduos para o mercado de trabalho, sendo utilizada como instrumento de dominação e reprodução das relações sociais, e, nesse contexto, a possibilidade de emancipação é muito reduzida. Contudo, a ideologia inculcada pela classe dominante é de que a educação é a medicação para a emancipação humana, principalmente, em programas educacionais como o Programa Mais Educação, desconsiderando os aspectos materiais que condicionam a vida dos indivíduos. Nas palavras de Marx e Engels:

A produção de ideias, de representações, concepções, da consciência, esta em princípio, imediatamente entrelaçada a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. [...] A consciência nunca pode ser outra coisa senão a existência consciente, e a existência do homem é seu processo de vida real. (MARX; ENGELS, 2007, p.93).

Entretanto, não se pode esquecer que o homem é um ser social e como tal pode transformar as condições de vida, e nesse processo a educação assume um papel de suma importância.

Ao investigarmos a prática educativa do PMEd, utilizando o materialismo histórico dialético, estamos partindo de uma realidade concreta, a qual será analisada em sua totalidade, considerando as categorias definidas *a priori*, contradição, ideologia, alienação e

emancipação. Essas categorias de análise foram escolhidas após estudo da proposta do PMEd, nos documentos oficiais, disponibilizados pelo MEC, da delimitação da questão de pesquisa e definição dos objetivos.

De acordo com Cury (1986),

A categoria da contradição (poder-se-ia denominá-la de lei, dado seu alcance globalizante) é a base de uma metodologia dialética. Ela é o elemento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que a assume leve em conta que ela é o elemento-chave das sociedades. (CURY, 1986, p.27).

A contradição é a base da dialética e desvelará que a realidade não é algo estático, o real se constitui na união de contrários. Esta categoria servirá para esmiuçar os determinantes ideológicos escamoteados na proposta do Programa Mais Educação, do discurso oficial por meio dos documentos basilares do citado Programa, em contraponto, a sua materialização *in loco*, suas divergências e aproximações, mediante informações dos sujeitos da pesquisa.

No que se refere ao conceito de contradição, o Dicionário de Pensamento Marxista (2012) define-a como:

Embora o conceito possa ser usado como uma metáfora para qualquer espécie de dissonância, divergência, oposição ou tensão, ele assume um significado particular no caso da ação humana (ou, mais geralmente, de qualquer ação orientada para um objetivo), em que especifica qualquer situação que permita a satisfação de um fim unicamente às expensas de um outro, isto é, uma conexão ou coerção. Uma contradição interna é então uma dupla-conexão ou autocoerção, em que um sistema, agente ou estrutura E é impedido de operar com um sistema regulador R porque está operando com um outro sistema R'; ou em que um curso de ação empreendido T gera um rumo de ação contrária, inibitória, desgastante ou oposta de qualquer outra forma T'. A contradição lógica formal é uma espécie de contradição interna, cuja consequência para o sujeito é a indeterminação axiológica: "A e - A" deixam o curso da ação (ou crença) indeterminado. (2012, p.134).

A categoria ideologia se justifica a partir do momento em que a realidade é ocultada e esse ocultamento é uma forma de manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política.

A ideologia (falsa consciência), no pensamento marxista, pode ser considerada como um instrumento de dominação e manutenção da ordem que age através do convencimento (e não da força), de forma prescritiva, alienando a consciência humana e mascarando a realidade. É um mecanismo utilizado pela classe dominante para tornar suas ideias e pensamentos válidos e verdadeiros e assim se manter no poder.

Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos. (MARX E ENGELS, 2007, p.62).

Corroborando com as ideias dos autores acima, Mészáros (2004) declara que:

[...] em nossas sociedades tudo está “impregnado de ideologia”, quer a percebamos, quer não. Além disso, em nossa cultura liberal-conservadora o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de modo a apresentar – ou desvirtuar – suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como “normalidade”, “objetividade” e “imparcialidade científica”. (MÉSZÁROS, 2004, p.57).

Este filósofo ressalta que “a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada” (MÉSZÁROS, 2004, p.65), que afeta tanto os que desejam negar sua existência quanto aqueles que reconhecem abertamente os interesses e os valores intrínsecos das várias ideologias. Mais adiante, afirma Mészáros (2004, p.459): “a ideologia é, em geral, considerada o principal obstáculo da consciência para a autonomia e a emancipação.” Em seus estudos sobre o tema em questão, esse mesmo autor se preocupa em destacar o poder de que se reveste a ideologia e do seu papel no processo dos ajustes estruturais, ressaltando que as condições de dominação estão estreitamente ligadas à intervenção de poderosos fatores de ordem ideológica.

A categoria alienação proporciona contribuições na medida em que permite a denúncia do processo de escolarização como instrumento que possibilita alienar o ser humano, tornando-o alheio ao que acontece no mundo, dificultando a compreensão e percepção dos interesses envolvidos na manutenção da realidade social ou, ao contrário, sua transformação. Nesse processo, o conhecimento escolar, que deve ser apropriado pelos

estudantes torna-se estranho a ele, ou melhor, os produtores perdem o controle da sua própria produção.

Para Marx (2004, p.15), a alienação expressa o estranhamento dos seres humanos em relação à atividade produtiva de bens e serviços, a si próprios, e ao ambiente onde vivem, negando o acesso daqueles ao fruto de seu próprio trabalho. Ainda de acordo com esse autor, “o trabalhador se relaciona com o produto do seu trabalho como um objeto estranho” (MARX, 1984, p.112). Na realidade, a sociedade moderna distanciou o homem de sua atividade, do objeto produzido por seu trabalho. “A apropriação do objeto se manifesta a tal ponto como estranhamento que quanto mais objetos o trabalhador produzir tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao seu produto”. (MARX, 1984, p.111).

Assim, quanto mais o homem foi produzindo, enriquecendo no mundo materialmente, mais empobrecido foi tornando seu espírito, porque se afasta de identificar-se com o processo que o humaniza pelo trabalho (MARX; ENGELS, 2007). A este processo Marx chamou de alienação, que representa uma das formas mais intensas e cruéis de desconstruir a possibilidade do homem vislumbrar-se com a totalidade em seus nexos. A alienação desarticula a ideia de construir conhecimento no trabalho.

[...] a alienação humana, e acima de tudo a relação do homem consigo próprio, é pela primeira vez concretizada e manifestada na relação entre cada homem e os demais homens. Assim, na relação do trabalho alienado cada homem encara os demais de acordo com os padrões e relações em que ele se encontra situado como trabalhador. (MARX; ENGELS, 2007, p.8).

A emancipação é uma categoria abordada por diversos autores, como Emmanuel Kant, Karl Marx, autores da Escola de Frankfurt, tais como Theodor Adorno, Max Horkheimer e Jurgen Habermas, entre outros filósofos e sociólogos. No entanto, nossa abordagem será fundamentada nas contribuições da Escola de Frankfurt¹⁴, sobretudo nas

¹⁴ A Escola de Frankfurt é uma denominação proveniente dos pesquisadores marxistas do Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt, fundado na Alemanha em 1923, tendo como seus principais integrantes: Max Horkheimer – diretor do Instituto a partir de 1930 –, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock, e Walter Benjamin, inaugurando uma tradição conhecida como Teoria Crítica. Em 1933, com a ascensão do nazismo na Alemanha, o Instituto para Pesquisa Social foi transferido para Genebra e, posteriormente, em 1935, para os Estados Unidos, em virtude da consequente perseguição aos judeus, condição religiosa da maioria dos membros da instituição. A partir de 1950, o Instituto retorna para a Alemanha, sendo reestabelecido em Frankfurt apenas em 1953. (PUCCI, 1995).

ideias de Theodor Adorno, uma vez que nosso objetivo de estudo trata da emancipação humana relacionada ao processo educacional, ou seja, a formação cultural dos indivíduos via prática educativa do Programa Mais Educação e sua relação com o processo de emancipação.

É importante salientar que os intelectuais da Escola de Frankfurt tinham como objetivo o revigoramento da concepção materialista histórica, estabelecendo um novo papel para o marxismo na análise do capitalismo. Realizaram a crítica ao marxismo, no tocante a ideia de transformação social sob a perspectiva revolucionária para a superação das contradições entre as relações capital trabalho, pela sua emancipação e, conseqüentemente, pela supressão das classes sociais, e ainda, analisaram o contexto do início do século XX, período da industrialização, utilizando-se de categorias da superestrutura, com enfoque na cultura, arte, literatura, psicologia, etc. (PUCCI, 1995).

No entendimento de Pucci (1995, p.18), a “recuperação da dimensão ativa da razão vai se dando progressivamente na medida em que se perde a confiança básica no potencial revolucionário do proletariado”. A concepção de emancipação desenvolvida na teorização da Escola de Frankfurt altera-se relativamente à concepção marxiana, explica Giroux (1986), pois,

[...] o marxismo tinha deixado de desenvolver uma teoria da consciência, e tinha assim expulsado o sujeito humano do seu próprio cálculo teórico. Não é surpreendente, então, que o foco de pesquisa da Escola de Frankfurt desenfatisasse a área da economia política para focalizar ao invés disso as questões de como a subjetividade é constituída, e como as esferas da cultura e da vida cotidiana representavam um novo campo de dominação. (GIROUX, 1986, p.25).

Nessa perspectiva, a emancipação e a mudança social são atributos resultantes do exercício do pensamento crítico, elementos constitutivos desse processo de luta contra a dominação. Essa concepção de emancipação da Escola de Frankfurt diverge-se radicalmente da concepção presente na teoria marxiana, a qual pressupõe uma alteração radical, uma ruptura com as atuais relações sociais de produção da vida, via processo revolucionário; vai além, portanto, de um estado de consciência sobre as relações de produção social vigente.

Esta categoria nos permite discutir uma concepção de educação que ultrapasse o processo de semiformação e alienação, que contribua para a construção de uma “verdadeira consciência”, que seja mais do que somente incluir as pessoas em uma sociedade cada vez mais desigual, por meio de uma educação precária que serve ao mercado de trabalho, mas

reconstruir o sentido de uma educação emancipatória como possibilidade para a transformação social.

Ao discutir sobre a categoria emancipação faz-se necessário destacar a origem do seu conceito na teoria crítica. A raiz dessa categoria é desenvolvida com base no conceito de “*Aufklärung*”, apresentado e discutido por Kant em 1783, no seu texto resposta à pergunta: O que é o esclarecimento? De forma geral, o Esclarecimento indica a passagem para a maioria, isto é, um processo emancipatório da razão. Esse conceito subsidiou a construção do aporte teórico frankfurtiano no que concerne à Emancipação. Mas o que significa “Esclarecimento” na acepção Iluminista Kantiana?

O sentido de Esclarecimento, segundo Kant (1784), está caracterizado como “a saída do homem de sua menoridade da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro” (KANT, 1784, p. 1), ou seja, é definido como um processo de emancipação da subjetividade, obtido mediante a superação da ignorância e da preguiça, do comodismo que caracteriza a condição de minoridade dos sujeitos. A minoridade é uma condição própria de cada indivíduo e consiste na ausência de resolução e de coragem para se utilizar de seu próprio entendimento sem estar amparado, conseqüentemente, sem a tutela de outro indivíduo. O Esclarecimento, por conseguinte, deve considerar a autonomia na qual o entendimento dos homens é formulado.

A preguiça e a covardia são, conforme Kant (1784), os motivos pelos quais grande parte dos homens libertos permanece menor. Segundo o autor, manter-se na condição de menor é cômodo, não exige necessidade de esforço, reflexão ou aborrecimentos. Além disso, a saída dessa condição é considerada pelos tutores não somente penosa como também perigosa, dificultando ainda mais o caminho para o esclarecimento.

Após ter começado a emburrecer seus animais domésticos e cuidadosamente impedir que essas criaturas tranquilas sejam autorizadas a arriscar o menor passo sem o andador que as sustenta, mostram-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentam andar sozinhas. Ora, esse perigo não é tão grande assim, pois após algumas quedas elas acabariam aprendendo a andar; mas um exemplo desse tipo intimida e dissuade toda tentativa ulterior. (KANT, 1784, p.2).

A saída da condição de menoridade para Kant é responsabilidade do próprio homem. *Sapere aude!*, Diz Kant, “tenha coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal

é, portanto, a divisa do Esclarecimento” (KANT, 1784, p.2). No entanto, para que isso aconteça é necessário o acesso à liberdade, a liberdade “de fazer o uso público de sua razão em todos os domínios” (KANT, 1784, p.3). E esse constitui um desafio ao Esclarecimento, pois, a todo instante o uso público da razão é limitado: “O oficial diz: não raciocinai, mas fazei o exercício! O conselheiro de finanças: não raciocinai, mas pagai! O padre: não raciocinai, mas crede! (Só existe um senhor no mundo que diz: raciocinai o quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei!)” (KANT, 1784, p.3). Diante de tantos obstáculos, como aceder ao Esclarecimento se as estruturas sociais dificultam a possibilidade de um uso pleno da liberdade da razão? Sob esse aspecto, Kant (2009) responde a questão mediante a diferenciação de dois tipos de uso da razão, vejamos:

[...] o uso público de sua razão deve sempre ser livre e só ele pode realizar o esclarecimento entre os homens. O uso privado da razão pode, porém muitas vezes ser muito estreitamente limitado, sem, contudo por isso impedir notavelmente o progresso do esclarecimento. Mas por uso público da própria razão entendo aquele que qualquer um, enquanto letrado (*Gelehrter*), dela faz perante o grande público do mundo letrado. Chamo uso privado àquele que alguém pode fazer da sua razão num certo cargo público ou função a ele confiado. (KANT, 2009, p.104).

Ainda sobre o uso da razão, Kant ilustra suas ideias, afirmando que:

O cidadão não pode recusar-se a pagar os impostos que lhe são exigidos, e uma censura impertinente de tais obrigações, se por ele devem ser cumpridas, mas pode punir-se como um escândalo (que poderia causar uma desordem social). Mas, apesar disso, não age contra o dever de um cidadão se, como letrado, ele expõe as suas ideias contra a inconveniência ou injustiça de tais prescrições. (Kant, 2009, p.106).

Do mesmo modo, o uso público e esclarecido da razão poderia ser estendido a diversos casos, como aos professores, por exemplo. Estes profissionais, veiculados a uma instituição de ensino, são submetidos às normas de seu estatuto, devendo ministrar lições aos educandos de acordo com ementas estabelecidas e são obrigados a cumprir seus prazos. Mas, nada disso impede que este faça uso público de sua razão, ajuizando sobre as dimensões pedagógicas de seu fazer, suas arestas e impedimentos.

A condição de emancipado, segundo Kant, não depende diretamente das condições sociais objetivas de produção da vida. Trata-se de uma emancipação nos termos da razão, do indivíduo e não do gênero humano. Isso porque o contrato social, as condições materiais de produção da vida jamais poderão estabelecer-se um entrave ao Esclarecimento. É

justamente por isso que o Esclarecimento não possui nenhuma função política de constituir-se um projeto de mudança social para além do limite dos sujeitos.

Assim, para Kant, por mais que o uso privado da razão dificulte as condições para o exercício da razão pública, não poderia em termos contratuais limitá-la por completo, isto é, o que Adorno e Horkheimer consideram cercear na totalidade as condições para a “extensão do Esclarecimento ao gênero humano” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Também não se trata de cercear o uso privado da razão, alcançando a condição do exercício de uma liberdade plena, em que poderíamos fazer uso da razão pública em todas as dimensões da vida humana e social.

Enquanto Kant, no contexto da Idade Moderna coloca a questão do Esclarecimento como exercício da razão autônoma, limitado à dimensão individual, Adorno na sociedade contemporânea, propõe a articulação da razão à prática social, como instrumento de luta contra a tendência dominante e opressora da sociedade industrial, e às formas de manutenção e produção da racionalidade instrumental, mediante uma política emancipatória. É nessa articulação que reside o potencial educativo, conseqüentemente, formativo, da pedagogia crítica. De acordo com Maar, “a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política” (MAAR, 2003, p.15). Isso quer dizer que a educação possui uma dimensão política, podendo estar articulada a processos emancipatórios, possibilitando o desenvolvimento de uma pedagogia crítica em contraposição à ordem social vigente.

Contudo, vale esclarecer qual a concepção de educação expressa por Adorno. De acordo com o autor, a educação deve ser compreendida no sentido amplo, não reduzido à escolarização, e sim como um processo formativo que visa ao desenvolvimento da conscientização e da racionalidade, portanto, da emancipação, com vistas a articulação com a prática social crítica. Dessa forma, a educação deve contribuir para a autorreflexão crítica, mediante o exercício constante, democrático e autônomo, caracterizado pela experiência formativa. (ADORNO, 1995).

Assim, a emancipação expressa uma relação dialética que precisa articular tanto o pensamento dos homens quanto a prática educativa (ADORNO, 1995). Entretanto, o referido autor alerta-nos sobre duas questões de suma importância a respeito da educação: a primeira refere-se ao fato da lógica em que o mundo se organiza, o modo social capitalista, que

converteu-se em sua ideologia, exercendo uma influência sobre as pessoas, suplantando, inclusive, a lógica em que se estruturam os processos educativos. Em outras palavras, a lógica da reprodução social capitalista converte-se na lógica em que a prática pedagógica e os currículos devem ser organizados e concretizados. Por isso, a perspectiva da emancipação precisa considerar a determinação ideológica engendrada por esse pensamento social. Em segundo lugar, a emancipação pressupõe um movimento de adaptação à realidade social, contudo, não se limita a tal condição. Isto é, para compreender a realidade, desenvolver uma autoconsciência crítica, é necessário, num primeiro momento, relacionar-se com ela para experienciá-la. Se a educação se reduzisse à condição de adaptação, estaria “produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas” (ADORNO, 1995, p.143). O momento seguinte consiste na negação dessa realidade, não no sentido de se tornar alheia a ela, mas da inadequação como produção da crítica, da tomada de consciência, enfim, da sua compreensão numa perspectiva esclarecida.

No entanto, Adorno (1995) afirma que a transformação da sociedade do capital não é tarefa fácil, existem resistências que exigem do homem capacidade de luta e superação. Nas palavras do autor:

[...] porque não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação [...] é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico. (ADORNO, 1995, p.185).

Um indivíduo emancipado tem a capacidade de criticar a realidade, posicionando-se no contexto e agindo com o objetivo de transformá-la. É nesse sentido que a participação se torna uma consequência natural do emancipado. Evidentemente que existem inúmeras motivações que conduzem uma pessoa a participar, por exemplo, de interesses econômicos ou profissionais, entretanto, participação é tratada aqui como posicionamento da pessoa orientada para a transformação social que beneficie a coletividade em detrimento dos interesses pessoais.

De acordo com Adorno (1995) só existe um modo de se concretizar a emancipação, que seria pela contradição e pela resistência, ainda que de um número reduzido

de pessoas que apresentassem tal interesse e viessem a empreender toda a sua força neste sentido.

[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995, p.183).

Por fim, emancipação é o resultado da consciência crítica daquele que busca a transformação da realidade, visando unicamente o benefício coletivo, em função de uma participação ativa, traduzida em ações organizadas e, portanto, eficazes.

Adorno (1995) é mais enfático quando coloca que “numa democracia, quem defende ideais contrárias à emancipação e, portanto, contrárias à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata” (ADORNO, 1995, p.142).

Compreender as contradições e mediações do Programa Mais Educação é estabelecer conexões, relações e particularidades que possibilitam o desvelamento e apreensão dos diversos aspectos que caracterizam a realidade. Para o desvelamento desta realidade e apreensão de seus elementos complexos e concretos será necessário considerar a correlação de forças no processo pelo qual se definiu a sua implementação, e principalmente, sua materialização, destacando os elementos da prática educativa que conduz a emancipação dos sujeitos participantes do referido Programa.

Nesse sentido, é pertinente ressaltar, que não se pode discutir o PMEd sem inseri-lo no contexto em que surge e se desenvolve, sem considerar as condições materiais em que estão inseridos os indivíduos. Não se pode analisar o processo educacional de uma sociedade abstratamente, pois esta é uma dimensão da vida dos homens, uma produção social que se transforma historicamente e está diretamente relacionada com a dinâmica dos modos de produzir a existência humana.

De acordo com Praxedes (2015), na perspectiva marxista, a educação não é uma realidade externa que possui existência própria, mas sim, uma relação social entre os indivíduos e classes sociais, uma expressão da forma de consciência da sociedade e, ainda, uma prática social que se desenvolve em combinação com as demais esferas da vida social. Segundo tal perspectiva, a educação não pode ser entendida se for apenas analisada isoladamente, fora da totalidade social de que faz parte, influenciando os demais fatores da sociedade e, ao mesmo tempo, sendo por eles influenciada.

2.2 O campo empírico da pesquisa

A aproximação com o campo empírico proporcionou a análise de diversas mediações e determinações que envolvem o objeto em estudo. E foi por meio de diálogos com os estudantes participantes do PMEd, de três escolas da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista, além da análise do perfil socioeconômico dos mesmos, que buscamos compreender a relação entre a prática educativa e a emancipação humana no contexto do PMEd.

Inicialmente, o campo empírico seria constituído por duas escolas da rede municipal de ensino deste município, no entanto, a inconsistência de informações da Secretaria Municipal de Educação sobre o funcionamento do PMEd nas escolas desta rede de ensino, como número de alunos participantes do Programa; data de implantação nas unidades escolares; número e especificação das oficinas pedagógicas do contraturno; escolas que estavam efetivamente desenvolvendo atividades do Programa, bem como, o atraso no repasse das verbas federais para sua materialização, nestas escolas, dentre outros motivos, impossibilitou a concretização desta investigação na referida rede de ensino.

Diante dos impasses apresentados, direcionamos a pesquisa para a Rede Estadual de Ensino. Esta rede, de acordo com o portal da Secretaria de Educação do Estado da Bahia é constituída por vinte e nove instituições escolares que atendem estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Profissionalizante e Educação Especial.

Segundo a coordenadora de Educação Integral do Núcleo Regional de Educação (NRE-20), deste município, todas as escolas da Rede Estadual de Ensino de Vitória da Conquista, que oferecem a modalidade de Ensino Fundamental, aderiram ao PMEd. No entanto, duas destas, não receberam nenhum recurso do governo federal para implementação do Programa e as dezoito restantes, até o mês de abril de 2016, ainda não haviam iniciado as atividades do PMEd, devido a inúmeros problemas, a saber: atraso no repasse de verbas; mudança da equipe gestora das escolas, uma vez que houve eleição para diretores em todas as unidades de ensino; problemas na constituição das Unidades Executoras que administram os recursos do Programa; ausência de profissional para coordenação; dentre outros.

Sendo assim, optamos por realizar a pesquisa nas escolas que desenvolveram o PMEd, no ano de 2015, uma vez que não tínhamos uma previsão para o início do Programa, em 2016, nas escolas da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista. Vale lembrar, no entanto, que do total das vinte escolas da rede estadual de ensino, apenas doze desenvolveram o referido Programa em 2015. O principal motivo, de acordo com o NRE-20, foi o atraso no repasse de verbas federal para o Programa. Destas doze escolas, escolhemos três para realização da investigação: Escola A, Escola B e Escola C¹⁵.

A escolha da Escola A decorreu do fato desta instituição de ensino apresentar o menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁶ da rede estadual deste município, nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, constando 2,6 em 2015.

Além disso, esta unidade escolar foi a primeira da rede estadual a implementar o PMEd (2010), apresentando assim, mais de cinco anos de experiência com o Programa. Vale lembrar, no entanto, que a aproximação da pesquisadora com a ex-diretora desta escola, contribuiu muito para a escolha deste campo empírico, uma vez que facilitou o acesso a informações sobre o Programa.

Dentre as escolas que desenvolveram o PMEd no ano de 2015, a Escola B foi a que apresentou o melhor IDEB da rede estadual de ensino, das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental (4,3). Este fato motivou a escolha por esta unidade escolar. Outra motivação foi a disponibilidade da direção em contribuir com a investigação, facilitando o acesso aos sujeitos da pesquisa, uma vez que são menores de idade e sua participação está vinculada a autorização dos responsáveis legais, o que foi prontamente providenciado pelo grupo gestor.

A Escola C foi escolhida considerando o fato desta instituição de ensino apresentar o maior número de estudantes matriculados e frequentes no PMEd no ano de 2015, segundo o NRE-20.

As outras nove escolas não foram escolhidas para realização da pesquisa devido ao fato de iniciar o Programa no segundo semestre de 2015, assim, consideramos pouco tempo para que os estudantes emitissem informações consistentes sobre a prática educativa do

¹⁵ Para preservar o anonimato, todas as referências às escolas em que a pesquisa foi realizada, serão feitas sempre por meio das designações Escola A, Escola B e Escola C. O anonimato foi solicitado da direção das unidades de ensino investigadas.

¹⁶ O IDEB foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação para medir a qualidade de ensino no território nacional.

referido Programa. Outro impedimento foi à falta de registro nos documentos oficiais destas escolas, quanto à relação de alunos que participaram do programa, no referido ano, idade, série, oficinas pedagógicas que frequentaram, números de monitores, dentre outros dados relevantes para a investigação. Sobre este aspecto, os grupos gestores, destas unidades escolares, alegaram que tinham poucas informações sobre o Programa, uma vez que estavam iniciando o processo de gestão em 2016 e ainda não tinham se inteirado do PMEd com os diretores e coordenadores da gestão anterior.

2.2.1 Escola A

A Escola A está localizada em um dos maiores bairros da cidade, Bairro Brasil, e atende, em sua grande maioria, a estudantes dos seguintes bairros: Patagônia, Conveima I e II, Kadija, Departamento, Brasil, dentre outros. De acordo com informações do grupo gestor, esta unidade escolar possuía, em 2016, 330 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, 354 no Ensino Médio e 135 no Ensino Profissionalizante, totalizando assim, 819 estudantes, distribuídos nos três turnos. De acordo com os critérios do PMEd, os alunos do Ensino Fundamental têm prioridade para participar das atividades do contraturno. No entanto, apenas cerca de 10% do total de 330 estudantes frequentaram o referido Programa em 2015, segundo a vice-diretora. Ela justifica a pequena quantidade de alunos, devido ao fato desta escola não apresentar espaço físico disponível para atender uma demanda maior de estudantes no contraturno, uma vez que as salas e outros espaços da unidade escolar são ocupados pelos alunos das turmas regulares.

Trata-se de uma escola que possui uma estrutura física ampla, com dezesseis salas de aulas, cozinha, sala de professores, secretaria, sala de diretoria, laboratório de informática, refeitório, pátio coberto e quadra de esportes descoberta.

O PMEd foi implementado nesta escola no mês de agosto de 2010 e contava com a participação de aproximadamente 80 estudantes, distribuídos em quatro oficinas, dos

seguintes macrocampos¹⁷: Acompanhamento pedagógico, com oficina de Orientação de estudos e leitura; Cultura, Artes e Educação Patrimonial, com banda escolar e capoeira; Esportes e Lazer, com futsal. Estas atividades foram desenvolvidas até dezembro de 2014.

Em 2015, o Programa iniciou suas atividades em abril, desenvolvendo oficinas pedagógicas que englobavam quatro macrocampos: Acompanhamento pedagógico, com oficina de Língua Portuguesa; Cultura, Artes e Educação Patrimonial, envolvendo teatro e dança; Esporte e Lazer, com futsal; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica, com oficina de Rádio Escolar. Para a efetivação destas oficinas a escola contratou cinco monitores voluntários e um professor-coordenador, o qual desenvolvia a função de gestor do Programa na escola.

Vale salientar, que até o momento em que estivemos na escola para a realização da pesquisa, setembro de 2016, o Programa ainda não havia iniciado suas atividades.

2.2.2 Escola B

A Escola B está situada no bairro Urbis VI e atende, atualmente, 738 estudantes do Ensino Médio, distribuídos nos três turnos. A grande maioria dos estudantes é oriunda do próprio bairro, mas a escola recebe também alunos dos bairros Morada dos Pássaros, Morada Real, Vila Elisa, Loteamento Santa Mônica, dentre outros.

Essa escola conta com uma boa estrutura física, sendo reformada e ampliada recentemente. Apresenta oito salas de aulas, sala de professores, diretoria, secretaria, cozinha, quadra poliesportiva descoberta, pátio coberto, cozinha, laboratório de Ciências, laboratório de Informática e auditório.

O PMEd foi implementado em 2011, com oficinas dos seguintes macrocampos: Esporte e Lazer, com karatê e futsal; Letramento Pedagógico, com atividades de leitura e produção de texto e oficina de Matemática; Cultura, Artes e Educação Patrimonial, envolvendo capoeira e percussão; Educação em Direitos Humanos; Iniciação Científica. De acordo com a direção,

¹⁷ As atividades do Programa Mais educação, até 2012, foram organizadas em 10 (dez) macrocampos que podem ser entendidos como temáticas ou campos do conhecimento. Em 2013, para as escolas que já desenvolviam o PMEd, foram propostos 7 (sete) macrocampos. São eles: Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental e Sociedade Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Promoção da Saúde. (BRASIL, 2013, p.6).

participaram do Programa, neste ano, 152 estudantes, ou seja, 70% dos estudantes do Ensino Fundamental matriculados nessa unidade escolar. Nos anos seguintes a frequência dos alunos apresentou uma queda significativa, ou seja, apenas cerca de 12% do total de estudantes participaram do Programa. De acordo com o diretor, esta queda ocorreu devido ao fato do Programa ter reduzido o número de turmas das oficinas pedagógicas, por conta do atraso das verbas que subsidiam o PMEd.

Em 2015, o Programa contou com a participação de aproximadamente 23 estudantes, do total de 235, representando 10% do contingente de alunos matriculados no Ensino Fundamental. As oficinas pedagógicas desenvolvidas nessa escola compreendiam três Macrocampos: Acompanhamento pedagógico, com oficina de Língua Portuguesa e Matemática; Cultura, Artes e Educação Patrimonial, envolvendo dança, capoeira e percussão; Esporte e Lazer, com futsal.

Vale salientar que em 2016, por determinação do NRE-20, essa escola deixou de ofertar a modalidade Ensino Fundamental, ficando responsável apenas pela matrícula dos alunos do Ensino Médio. Dessa forma, o PMEd que atende prioritariamente aquela modalidade de ensino, foi extinto nessa escola. Sendo assim, os sujeitos da pesquisa, foram estudantes que participaram do Programa em 2015, que frequentaram o 9º ano do Ensino Fundamental e foram aprovados para o Ensino Médio.

2.2.3 Escola C

A Escola C está localizada em uma área nobre da cidade, no bairro Candeias, e atende a 892 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, 514 do Ensino Médio e 107 do Ensino Profissionalizante, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Os estudantes desta unidade escolar são oriundos de diversos bairros periféricos, distantes da escola, como: Vila América, Nova Cidade, Alto Maron, Vila Serrana, Cidade Modelo, Patagônia, Guarani, dentre outros.

É importante salientar que, como esta escola está situada em um bairro de classe alta, não existe demanda por vagas de alunos residentes no seu entorno. Estes, devido à

condição econômica favorável, preferem estudar em escolas privadas. Assim, nesta escola, o número de vagas é muito grande. Dessa forma, os estudantes dos bairros periféricos que não conseguem vagas em escolas próximas da sua residência, são alocados nesta unidade escolar.

O PMEd foi implementado na Escola C no ano de 2012 e contava com a participação de cinquenta alunos. As oficinas pedagógicas compreendiam aos seguintes Macrocampos: Acompanhamento pedagógico, com oficina de Língua Portuguesa e Matemática; Cultura, Artes e Educação Patrimonial, capoeira e percussão; Esporte e Lazer, com futsal. Estas atividades eram desenvolvidas em apenas dois dias da semana, de acordo com a coordenadora da escola.

No ano de 2015, vinte e seis alunos participaram do PMEd. Já em 2016, apenas dezoito frequentaram o referido Programa, desenvolvendo as atividades de Letramento de Matemática e Língua Portuguesa, todas as quartas-feiras, das treze às dezesseis horas, conforme informações da direção da unidade escolar.

2.3 Sujeitos participantes da pesquisa

Iniciamos a pesquisa de campo após diálogo e autorização da Coordenadora de Educação Integral do Núcleo Regional de Educação (NRE), de Vitória da Conquista. Assim, agendamos uma visita por telefone com a direção das referidas escolas para apresentação da proposta de estudo e solicitação de autorização das mesmas para desenvolvimento da investigação.

A vice-diretora da Escola A decidiu prontamente a solicitação de participação dessa escola no estudo, mas relatou que o PMEd estava previsto para começar suas atividades a partir de agosto do corrente ano, devido a problemas de ordem administrativa. Diante da problemática apresentada, fizemos a opção por realizar entrevistas com os estudantes que participaram do referido Programa, em 2015.

O diretor da Escola B não apresentou nenhum impedimento para a realização da pesquisa, no entanto, explicou que o PMEd havia sido extinto na escola em 2016, por conta da determinação do NRE-20 em atender apenas os estudantes do Ensino Médio. Como o

Programa atende aos alunos no Ensino Fundamental, não havia possibilidade deste acontecer mais na referida escola. No entanto, a vice-diretora afirmou que existia na escola alunos que participaram do Programa no ano anterior e que atualmente estavam cursando o Ensino Médio.

O contato com a Escola C aconteceu, inicialmente, via telefone, quando foi agendado um encontro com a direção e o professor-coordenador do PMEd desta unidade escolar para conversa sobre a investigação e autorização de entrevista com os participantes da pesquisa. Esse encontro ocorreu de forma muito tranquila, na semana seguinte, quando tivemos a oportunidade de apresentar os objetivos do estudo e os procedimentos e instrumentos a serem utilizados para a coleta de informações sobre o Programa para direção da escola, que autorizou prontamente a realização da pesquisa. No entanto, solicitou anonimato com relação à escola e aos nomes dos estudantes entrevistados.

Assim, após considerar todos os aspectos elencados no campo empírico, o grupo participante desta investigação é formado por trinta estudantes que participaram do PMEd, em 2015, dez da Escola A, dez da Escola B e dez da Escola C.

Para resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa, os nomes utilizados são todos fictícios e foram escolhidos aleatoriamente, conforme caracterização nos Quadros 1, 2 e 3.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa da Escola A

NOME	IDADE	SEXO	ANO	OFICINA DO PMed
Carlos	15 anos	Masculino	8º ano	Futsal e Letramento de Português e Matemática
Gabriel	15 anos	Masculino	8º ano	Dança e Letramento Português e Matemática
Larissa	15 anos	Feminino	9º ano	Dança e Letramento Português e Matemática
Julio	16 anos	Masculino	8º ano	Futsal e Letramento de Português e Matemática
Caroline	15 anos	Feminino	9º ano	Teatro e Letramento Português e Matemática
Clara	15 anos	Feminino	9º ano	Dança e Letramento Português e Matemática
Lara	15 anos	Feminino	9º ano	Dança e Letramento Português e Matemática
Lilia	16 anos	Feminino	9º ano	Dança e Letramento Português e Matemática
Angélica	16 anos	Feminino	9º ano	Rádio Escolar e Letramento Português e Matemática
Daniel	17 anos	Masculino	9º ano	Rádio Escolar e Letramento Português e Matemática

Fonte: LOPES, 2017.

Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa da Escola B

NOME	IDADE	SEXO	ANO	OFICINA DO PMed
Camila	15 anos	Feminino	9º ano	Dança e Letramento
Ingrid	15 anos	Feminino	9º ano	Dança, Capoeira e Letramento
Marília	15 anos	Feminino	9º ano	Percussão, Capoeira e Letramento
Marcia	15 anos	Feminino	9º ano	Percussão, Capoeira e Letramento
Vitor	15 anos	Masculino	9º ano	Percussão, Capoeira e Letramento
Tulio	16 anos	Masculino	9º ano	Futsal e Letramento
Nicolý	16 anos	Feminino	9º ano	Dança, Capoeira e Letramento
Marta	16 anos	Feminino	9º ano	Percussão, Capoeira e Letramento
Fabiana	16 anos	Feminino	9º ano	Dança, Capoeira e Letramento
Yasmim	16 anos	Feminino	9º ano	Dança Capoeira e Letramento

Fonte: LOPES, 2017.

Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa da Escola C

NOME	IDADE	SEXO	ANO	OFICINA DO PMEd
Gustavo	13 anos	Masculino	7º ano	Letramento de Português e Matemática e Esportes
Vitória	13 anos	Feminino	7º ano	Letramento de Português e Matemática e Esportes
Ana	13 anos	Feminino	7º ano	Letramento de Português e Matemática e Esportes
Salmo	14 anos	Masculino	7º ano	Letramento de Português e Matemática e Esportes
Eric	14 anos	Masculino	8º ano	Letramento de Português e Matemática e Esportes
Vitor Bruno	14 anos	Masculino	8º ano	Letramento de Português e Matemática e Esportes
Evelin	14 anos	Feminino	8º ano	Letramento de Português e Matemática e Esportes
Karine	14 anos	Feminino	8º ano	Letramento de Português e Matemática e Esportes
Emily	15 anos	Feminino	8º ano	Letramento de Português e Matemática e Esportes
Karol	15 anos	Feminino	8º ano	Letramento de Português e Matemática e Esportes

Fonte: LOPES, 2017.

2.4 Procedimentos e instrumentos para produção de informações

Para investigar e ter acesso a esta realidade que é produzida pelos sujeitos sociais, ou seja, pelos estudantes que participaram do PMEd no ano de 2015, e assim poder produzir informações acerca da relação entre a prática educativa e a emancipação, no contexto deste Programa, utilizamos os instrumentos e procedimentos da entrevista de estudos de grupos de referência, definida por Amado (2013) como Grupo Focal (GF):

A técnica de Grupo Focal (Focus Group Studies) consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controle de um mediador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em foco. É no contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendidas. (AMADO, 2013, p.225:226).

Esta técnica foi escolhida considerando que os sujeitos da pesquisa são jovens adolescentes que, na maioria das vezes, se expressam com mais espontaneidade quando estão em grupo. Assim, esta técnica poderá proporcionar mais interação, troca de experiências e compartilhamento de informações entre os estudantes. Pressupõe-se que a interação com os pares e a liberdade de expressão proporcionará o surgimento de respostas mais detalhadas, o que poderá contribuir para melhor desvelamento da realidade.

Ao reportar-se ao Grupo Focal como técnica para coleta de dados, faz-se menção de que ele é utilizado quando se querem “identificar as diferenças de pensamento e o leque de ideias existentes acerca de uma determinada realidade num determinado contexto” (AMADO, 2013, p.226). Nesse pensamento, o método dialético ganha força, tendo em vista que a contradição é a mola propulsora para o desvelamento e apreensão do real.

Para aplicação da técnica em questão, utilizamos um roteiro de entrevista, estruturada em blocos temáticos (APÊNDICE A), o qual conduziu o processo de conversação com os sujeitos da pesquisa.

A opção pela entrevista semiestruturada se justifica pelo fato desta poder proporcionar o desvelamento de alguns elementos não previstos pelo pesquisador, podendo enriquecer o tema de pesquisa e colaborar para que outras abordagens sobre a temática possam ser realizadas. Além disso, por meio desta modalidade de entrevista, existe a possibilidade de produzir informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas. (ZAGO, 2003, p.298).

Nesta pesquisa, a referida técnica foi realizada com três grupos de estudantes, participantes do PMEd, no ano de 2015: Um grupo de dez estudantes da Escola A, dez estudantes da Escola B e dez da Escola C.

No primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, foi feita uma dinâmica de apresentação, com o objetivo de proporcionar uma interação maior entre os estudantes e pesquisador e assim, promover um clima de descontração. Logo após, expomos os objetivos da pesquisa e explicamos os procedimentos e instrumentos que seriam utilizados na coleta de dados (Grupo Focal e questionário socioeconômico), além de esclarecer sobre o anonimato dos entrevistados e o sigilo das informações ali coletadas. Comunicamos, ainda, que as entrevistas seriam gravadas e que aconteceriam em dias e horários agendados previamente

com os estudantes e direção da escola, para não atrapalhar o desenvolvimento das atividades pedagógicas, evitando transtornos nas escolas pesquisadas.

Após este primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, agendamos as reuniões com o Grupo Focal da Escola A e posteriormente, com o Grupo Focal da Escola B e por último com os estudantes da Escola C, com o objetivo de captar as perspectivas dos estudantes sobre a prática educativa do PMEd e sua relação com a emancipação humana, buscando compreender as contradições, divergências e convergências que compõem cada realidade escolar, sobre o objeto de estudo em questão.

A direção da escola ficou responsável pela entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais dos estudantes, uma vez que se trata de menores de idade e como tal necessita da autorização dos responsáveis legais para realização de entrevistas.

Simultaneamente a realização das entrevistas, utilizamos um Questionário Socioeconômico (APÊNDICE B) para traçar o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa e, assim, poder relacionar os aspectos sociais, econômicos e culturais em suas aproximações e distanciamentos a partir da caracterização dos mesmos.

O Questionário Socioeconômico tem como objetivo coletar informações sobre o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes participantes do PMEd. Estas informações possibilitam a caracterização do perfil dos estudantes, proporcionando maior conhecimento da realidade em que estes sujeitos estão inseridos.

As informações captadas por meio deste instrumento nos proporcionaram a apreensão de conhecimentos específicos dos sujeitos da pesquisa, como faixa etária, modalidade de estudo, escolaridade dos pais, bairro onde moram, características do local de moradia, ocupação durante o “tempo livre”, além de possibilitar identificação de elementos que compõem os hábitos, gostos e costumes desses estudantes, na perspectiva de desvelar aspectos da sua vida cotidiana que podem contribuir para sua visão de mundo e argumentação no Grupo Focal e, assim, complementar as informações produzidas nas entrevistas.

Este instrumento de coleta de dados foi utilizado ao final das entrevistas de Grupo Focal e contou com a participação de todos os estudantes participantes da investigação. Após aplicação do questionário, tabulamos os dados e fizemos uma análise das informações coletadas confrontando com algumas informações produzidas nos Grupo Focais, com o

intuito de relacionar o perfil dos estudantes participantes do PMEd, com a prática educativa desenvolvida no Programa e sua relação com a emancipação humana dos sujeitos investigados.

2.4.1 Entrevistas

A primeira entrevista com o GF da Escola A aconteceu na sala dos professores, nos dois primeiros horários de aula, conforme determinação da direção da escola e teve a duração de aproximadamente uma hora e dez minutos. Inicialmente, nos apresentamos ao GF, dando-lhes boas vindas, agradecemos a presença de todos e enfatizamos a importância da contribuição e participação dos estudantes na realização da pesquisa. Logo após, realizamos uma breve apresentação dos tópicos de discussão, uma abordagem sobre a técnica e seu objetivo e, ainda, orientações sobre a dinâmica do trabalho (importância de todos participarem, de evitar as conversas paralelas, dispersão e brincadeiras durante a entrevista). Em seguida, expomos o tema focal da entrevista, ou seja, a Prática Educativa e a Emancipação Humana, no contexto do PMEd e solicitamos aos estudantes que se apresentassem, dizendo o nome, idade e série. Após a apresentação de cada participante, iniciamos as perguntas de acordo com o Roteiro de Entrevista (APÊNDICE A).

À medida que a entrevista foi sendo conduzida, percebemos que os estudantes não entendiam as perguntas, fazendo com que estas fossem refeitas e adequadas à linguagem dos participando do Grupo Focal. Isso aconteceu algumas vezes, o que nos faz refletir sobre a importância de uma linguagem mais acessível e adequada aos sujeitos entrevistados, para uma melhor compreensão e produção das informações. Vale lembrar que em alguns instantes os estudantes ficavam calados, no entanto, este silêncio parecia nos dizer alguma coisa. Em outros momentos, riam, se olhavam, balançavam a cabeça, pareciam querer dizer o não dito.

Percebemos assim, a importância da observação para captar o significado dos gestos, das brincadeiras, da ironia, do silêncio e da expressão fisionômica dos estudantes, além da necessidade de retornar ao campo empírico para aprofundamentos de alguns temas e questões ainda não esclarecidos sobre o objeto de estudo.

Diante da necessidade de produzir mais informações, fizemos uma reestruturação no Roteiro de Entrevista (APÊNDICE A) e retornamos a esta unidade escolar para continuar o processo de desvelamento da realidade.

A segunda entrevista aconteceu de forma mais tranquila, uma vez que já se percebia um entrosamento entre os estudantes e o pesquisador, o que facilitou a condução da mesma. Os estudantes estavam mais confiantes e se expressavam com mais segurança e desenvoltura, desenvolvendo as falas de forma mais espontânea. No entanto, na medida em que a conversa fluía, surgia à necessidade de mais questionamentos, que não estavam previstos no Roteiro de Entrevista, mas que era de extrema importância, enriquecendo ainda a investigação.

Após a entrevista, solicitamos aos estudantes desta escola, que preenchessem o Questionário Socioeconômico (APÊNDICE B), o qual forneceu informações sobre os sujeitos da pesquisa e subsidiou a caracterização de aspectos sociais, econômicos e culturais dos mesmos.

A coleta de dados através de Grupo Focal tem como uma de suas maiores riquezas a formação de opinião e atitudes durante a interação com os indivíduos. Nesse processo de interação com os sujeitos da pesquisa, o pesquisador adquire experiências que possibilitam o enriquecimento da investigação. Foi o que ocorreu nesta pesquisa. A cada encontro com o Grupo Focal, sentimos a necessidade de reestruturar o Roteiro de Entrevista e retornar ao campo empírico para realizar novas discussões e abordagens sobre o objeto de estudo, sem perder de vista os objetivos da investigação.

Assim, as experiências nas entrevistas com o Grupo Focal da Escola A possibilitaram um planejamento sistemático para a realização da entrevista com o Grupo Focal da Escola B em apenas uma etapa.

Nessa entrevista os estudantes se reuniram em uma sala de aula, sob a orientação da coordenadora da escola, em carteiras organizadas em círculo, conforme nossa solicitação. Inicialmente, discutimos sobre o objetivo da pesquisa e os procedimentos da entrevista. Logo em seguida, os estudantes se apresentaram e posteriormente, demos sequência à discussão do tema em foco. No decorrer da técnica de Grupo Focal, percebemos a interação entre os participantes sobre a temática revendo, em alguns momentos, seus pontos de vista e fazendo

colocações divergentes as do grupo, constituindo, assim, um processo de construção e formulação de opiniões de grande relevância para a pesquisa.

A entrevista com os estudantes da Escola C, por sua vez, aconteceu em uma sala de aula onde ocorre a Oficina de Letramento de Matemática e Português, no contraturno e teve a duração de uma hora e trinta minutos. Inicialmente, fizemos uma breve apresentação, informamos os objetivos da pesquisa, os procedimentos da entrevista e esclarecemos dúvidas em relação à técnica de Grupo Focal, enfatizando o anonimato dos participantes da pesquisa. Logo após, solicitamos que os estudantes nos dissessem seu nome, apelido, idade, série e bairro em que mora. Em seguida, iniciamos o procedimento metodológico – GF – seguindo o Roteiro de Entrevista (APÊNDICE A).

Ao longo da entrevista, os estudantes nos revelavam a realidade da prática educativa do PMEd, naquela unidade escolar, além de fornecer informações sobre o bairro onde moraram, aspectos econômicos e sociais do seu cotidiano e as contribuições do Programa para sua vida.

Ao final da entrevista, solicitamos aos estudantes que respondessem o Questionário Socioeconômico (APÊNDICE B). Este instrumento nos proporcionou traçar o perfil dos participantes da pesquisa e assim, enriquecer a coleta de informações acerca da vida dos estudantes.

2.5 Técnica de análise das informações

Utilizamos como procedimento de análise das informações produzidas, a técnica da análise de conteúdo. Bardin (2006) refere que a análise de conteúdo consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 2006, p.38).

Para Minayo (2001, p.74), a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Segundo esta autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos.

Após a realização das entrevistas com os Grupos Focais, passamos para a etapa de tratamento e interpretação das informações, escutando e transcrevendo as informações dos estudantes. Esse momento de escuta e anotação nos proporcionou lembrar as entrevistas, fazendo-nos retomar os gestos, sons, pausas, risos, tons de ironia e, assim, poder reviver e capturar informações que poderiam ter sido esquecidas.

Logo em seguida, começamos o processo de análise das informações, com uma leitura atenta e ativa, segundo passo da análise de conteúdo (AMADO; CRUSOÉ, 2014), alocando as falas, seguindo os blocos do roteiro de entrevista. Como se trata da análise de conteúdo com categorias definidas *a priori*, fomos buscar nas informações passagens que revelassem as categorias elencadas: contradição, alienação, ideologia e emancipação, procurando analisá-las a partir do referencial teórico consultado.

Nesse sentido, a análise de conteúdo nos possibilitou realizar uma interpretação das informações dos estudantes participantes do PMEd, sobre a prática educativa deste Programa e sua relação com a emancipação humana, bem como desvelar e compreender a realidade em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa, relacionando os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais com a prática educativa do Programa e, assim, poder apreender as condições objetivas que influenciam no desenvolvimento dessa prática, bem como os elementos que a compõe, constituindo fatores, ora de resistência, ora de adaptação ao contexto escolar e a sociedade vigente.

No capítulo seguinte, aprofundamos alguns conceitos com o objetivo de melhor compreender o objeto de investigação, realizando abstrações necessárias para o exercício do pensamento, na perspectiva da busca mais elaborada do que há de essencial no objeto investigado.

3 FORMAÇÃO INTEGRAL E EMANCIPAÇÃO HUMANA: VISÕES EM DISPUTA

Discutimos, neste capítulo, alguns conceitos que consideramos importantes para a análise da relação entre a prática educativa e a emancipação humana no contexto do Programa Mais Educação. O diálogo com os autores elencados no decorrer do estudo, tem como objetivo intensificar o debate sobre as mediações e contradições que permeiam os conceitos de formação integral, educação, emancipação humana, semiformação e prática educativa, para melhor compreensão do objeto de estudo. Não se pretende, no entanto, esgotar as possibilidades investigativas, mas favorecer um aprofundamento teórico dos elementos que compõem a totalidade e contextualização da problemática em questão.

Nessa perspectiva, organizamos este capítulo de modo a evidenciar, inicialmente, algumas notas e apontamentos sobre formação integral, seguida da discussão acerca da educação e emancipação humana e, finalmente, os elementos que constituem a concepção de prática educativa.

3.1 Formação Integral e desafios ao Programa Mais Educação

Nos documentos legais que tratam da criação e implantação do PMEd, não encontramos uma definição dos termos “formação integral” e “emancipação humana”, que trataremos no item seguinte, mas compreendemos que pertencem a uma tradição marxista e, desse modo, justificamos a pertinência teórico-metodológica baseada nessa tradição para explicar dialeticamente o nosso objeto de estudo. Sobre a formação integral, um dos princípios que norteia a proposta pedagógica do Programa, constata-se que a ideia desenvolvida em torno desse termo é de complementação do tempo escolar, com o oferecimento de atividades socioeducativas no contraturno. Nesse sentido, a concepção de formação integral está associada a mais atividades e mais tempo na escola. Com isso, a denominação educação (formação) integral fica reduzida ao aspecto temporal, ou seja, o

aumento da quantidade de horas em que o estudante permanece na instituição de ensino desenvolvendo atividades diversificadas, é assim caracterizada como formação integral.

Para Marx e Engels *apud* Maspero (1992) a formação integral do homem só será possível mediante a integração entre o pensar e o fazer, ou seja, associação entre educação e produção material. Assim, também assinala Lombardi (2011),

Marx defendeu combinação da educação com o trabalho, inclusive por considerá-lo como um fundamental para existência econômica, social, psicológica e moral do homem, em qualquer idade, pois o homem não nasce pronto e acabado, mas faz-se, vai se fazendo homem (vai se humanizando), desde a infância até a velhice. (LOMBARDI, 2011, p.356).

Essa ideia é desenvolvida por estes autores, considerando as transformações no processo de produção material do século XIX. Assim, a concepção de (instrução) educação marxista compreende três aspectos:

[...] educação intelectual; educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX; ENGELS, 2004, p.68-69)

Sob esse ponto de vista, a educação integral contempla a formação intelectual, corporal e tecnológica do homem, desenvolvendo, assim, todas as suas potencialidades. A esse respeito, destaca Machado (1991):

Marx e Engels concebiam as atividades de trabalho e de educação como integrantes de um único processo, com articulação entre teoria e prática. Pela chamada educação politécnica, através da qual seriam transmitidos os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo da produção, além de uma iniciação no manejo das ferramentas elementares das diversas profissões, acreditavam que seriam atingidos três objetivos: a intensificação da produção social, a produção de homens plenamente desenvolvidos e a obtenção de poderosos meios de transformação da sociedade capitalista. (MACHADO, 1991, p.88).

Marx e Engels, embora não tenham produzido um texto abordando de forma sistematizada a problemática da educação, pois a preocupação principal de seus estudos era o desenvolvimento de uma teoria crítica da economia na sociedade capitalista daquela época, propõem uma educação que propicie a formação total de todos os homens. O princípio básico

deste processo de instrução é: educação politécnica para a formação omnilateral abrangendo os aspectos da educação mental, corporal e tecnológica, articulada com o processo produtivo e adequado à idade das crianças, jovens e adultos.

No que tange à educação mental, Marx e Engels (2004) destacam a importância do ensino de matérias neutras, como Gramática e as Ciências Naturais. Já os conteúdos de cunho ideológico deveriam ser tratados fora da instituição escolar, para não se correr o risco de imposição de culturas dominantes ou reprodução de ideologias políticas, econômicas, sociais e culturais.

Quanto à educação corporal, “defendiam os exercícios militares como forma de treinamento, via escola, as milícias populares, uma vez que tinham recusa dos exércitos permanentes”. (NOGUEIRA, 1990, p.190).

Já a educação tecnológica (politécnica) poderia contribuir para o domínio de conhecimentos científicos e técnicos da produção. Assim, Nogueira (1990) destaca que para Marx e Engels a luta pelo acesso ao saber era importante, pois estava diretamente relacionado ao controle dos “conhecimentos técnicos necessários à compreensão do processo da produção”. (NOGUEIRA, 1990, p.91).

A educação proposta por Marx deveria contemplar todas as crianças e jovens, indistintamente, e possibilitar tanto o conhecimento da totalidade das ciências, quanto o desenvolvimento das capacidades práticas em todas as atividades produtivas. Assim, corroborando com os escritos de Robert Owen (1771-1858), Marx (1982) idealiza uma proposta de educação aliada ao processo produtivo, que possibilitaria a elevação da produção social e a construção de seres humanos plenamente desenvolvidos.

[...] Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos. (MARX, 1982, p.554).

Sob esse aspecto, Marx (1982) delineia uma educação que contempla a promoção e desenvolvimento do homem omnilateral, em negação ao homem unilateral, produto da divisão do trabalho e da fragmentação das tarefas, que os tornam parciais e obtusos (MANACORDA, 2000, p.30).

Vale salientar que a formação humana surge como necessidade de aperfeiçoamento do processo produção. Assim, produção e conhecimento são partes de uma totalidade indissolúvel, inerentes ao ser humano, em constante processo dialético. O processo de trabalho produz novas necessidades e também novas possibilidades para atendê-los, nesse processo contínuo e ininterrupto, a educação pode ser considerada uma necessidade, uma produção social que transforma o homem e o processo produtivo.

No entanto, em uma sociedade capitalista onde existe uma intensa divisão do trabalho e exploração do homem pelo homem, a educação pode torna-se uma arma para acirrar ainda mais as desigualdades sociais, na medida em que o conhecimento concentra-se nas mãos de poucos, intensificando a divisão entre o trabalho manual e intelectual. Contraditoriamente, a educação também tem seu caráter emancipatório, uma vez que o homem, como ser histórico que é, pode resistir ao processo de alienação e dominação e transformar a sua realidade.

Nessa perspectiva, a educação tem caráter emancipatório, pois o homem em suas reais condições de vida pode modificar e transformar sua realidade ou se tornar um ser alienado. Marx e Engels (2003) enfatizam que a produção do homem omnilateral parte da afirmação de que:

Se o homem forma todos seus conhecimentos, suas sensações etc. do mundo sensível e da experiência dentro desse mundo, o que importa, portanto, é organizar o mundo do espírito de tal modo que o homem faça aí a experiência, e assimile ao o hábito daquilo que é humano de verdade, que se experimente a si mesmo enquanto homem. (MARX E ENGELS, 2003, p.149).

As condições reais em que o homem vive determinam suas condições objetivas de vida e refletem aquilo que são. “O que são coincide, portanto, isto é, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (MARX; ENGELS, 1979, p.19). Sendo assim, podem ser seres unilaterais ou omnilaterais, parciais ou completos e a omnilateralidade é

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e

dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2000, p.81).

De acordo com Marx e Engels (1978, p.62) a efetivação de uma educação fundamentada nos princípios da formação integral ou da omnilateralidade não será possível em uma sociedade capitalista, pois este sistema destrói o desenvolvimento integral dos indivíduos na medida em que separa as atividades de concepção (trabalho intelectual) da execução (trabalho manual) no curso do processo produtivo. Essa cisão mutila o trabalhador, tornando-o um ser unilateral.

A unilateralidade, conceito manipulado por Marx em seus estudos, surge com a divisão do trabalho que condiciona a divisão da sociedade em classes. Nesse momento se dá a cisão entre trabalho manual e trabalho mental, dividindo o homem em duas dimensões, cada uma das quais unilaterais, o trabalhador manual, o operário e o intelectual. Essa divisão trouxe a desumanização do homem. O trabalho, da forma como conhecemos, aliena o homem, produz deformidade e imbecilidade, torna o homem desumano, no qual nenhum dos sentidos existem mais, nem necessidades humanas, nem necessidades animais, tornando-o um ser insensível e sem necessidades. Assim, quando o homem desenvolve apenas uma de suas qualidades à custa das demais, torna-se um ser unilateral.

Contrapondo a concepção de unilateralidade, surge o conceito de onilateralidade ou omnilateralidade. De acordo com Manacorda:

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. (MANACORDA, 2000, p.78).

De acordo com Marx, a educação tem um papel importante na reintegração da onilateralidade humana. Para tanto, é preciso a integração do processo educativo ao processo produtivo, ou melhor, uma educação integral no sentido de aproximar teoria e prática. Idealiza-se uma educação que prepare de fato o homem para o mundo do trabalho, ensinando-o a pensar, desenvolvendo todas as suas potencialidades e, com isso, rompendo a unilateralidade.

Vale salientar, por conseguinte, que o homem vive em sociedade e é na sociedade que ele desenvolve sua natureza. Sendo assim, depende da sociedade para a sua formação omnilateral. Ocorre que, no sistema capitalista, de acordo com Machado (1991, p.121), este desenvolvimento é corrompido, provocando a degeneração física, espiritual e moral do homem, devido ao tipo de relação dominante e alicerçada pelo trabalho alienado. A educação reflete esta realidade, pois o modo de apropriação dos bens culturais se subordina e está consoante com o modo de apropriação dos bens materiais. Como a propriedade privada é ao mesmo tempo consequência e objetivação de trabalho alienado, o ensino, dificilmente, se emanciparia de sua influência, tornando ele próprio seu produto e meio de realização.

No entanto, devemos ter a consciência de que a sociedade tem se desenvolvido de forma extraordinária e que o avanço tecnológico e científico é irreversível. O avanço das forças produtivas ao mesmo tempo em que promove as potencialidades humanas gera de forma contraditória carências dos bens materiais e culturais aos próprios trabalhadores.

Para superar estas contradições e promover a transformação social através da educação, Marx propõe o ensino politécnico ou tecnológico, como afirma Machado (1991):

Como fermento da transformação, o ensino politécnico, além de contribuir para o desenvolvimento das condições objetivas, atua de modo concreto na formação do indivíduo. Marx considerava o desenvolvimento das condições subjetivas de máxima importância, pois acreditava que todo esforço na produção de homens plenamente desenvolvidos resultava na obtenção de meios poderosos de transformação da sociedade atual. Com o ensino politécnico poder-se-ia caminhar em direção a este objetivo, pois como proposta pedagógica ela significa a unificação dos conteúdos, dentro de uma perspectiva metodológica integralizadora. (MACHADO, 1991, p.128).

O ensino politécnico tão propagado por Marx (2007) está diretamente relacionado ao mundo do trabalho, pois, segundo o autor o trabalho é a primeira instância educativa do homem. É por meio do trabalho que o homem constrói o mundo e se constrói, interagindo com a natureza e com seus semelhantes, resultando desse processo, a educação. No entanto, vale ressaltar que o trabalho para Marx (2007), possibilita a transformação e a formação da essência do homem, não é o trabalho alienado do capitalismo e da propriedade privada, mas o trabalho como atividade vital humana, um projeto de sua vontade e consciência. É este trabalho que o difere dos outros animais. Dessa forma, enquanto o animal é idêntico à sua atividade vital e sua produção não vai além da sua necessidade imediata para si e sua prole, o

homem, por meio do trabalho, procede à construção prática de um mundo objetivo, via manipulação e dominação da natureza.

É por meio da transformação do mundo objetivo que o homem se mostra como um ser genérico, isto é, ser social dotado de consciência. Ao transformar a natureza, a realidade criada pelo próprio homem, ele também modifica seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Mas este desenvolvimento da consciência humana não ocorre no indivíduo isolado, mas em suas relações sociais. Dessa forma, a sociedade contribui para a transformação do homem, mas é o homem, em suas relações sociais, que produz essas modificações.

Nessa perspectiva, a sociabilidade do homem abarca também a sua historicidade, e, nesse sentido, a sociedade não é somente o meio no qual o homem se submete e se adapta às circunstâncias, mas, sim aquele que cria o seu próprio ser. Nesta interação homem-sociedade, apreende-se que o homem não é objeto passivo das influências e determinações sociais, mas sujeito da sua própria criação, ou seja, produto e produtor da sociedade.

Contudo, segundo Marx (1989), é pelo trabalho que os seres humanos produzem a sua humanidade, ou melhor, produzem e reproduzem a sua existência. Dessa forma, ao trabalhar de forma intencional e consciente, age sobre a natureza com o objetivo de transformá-la e, assim, produzem história e coletivamente garantem a sua existência material. Simultaneamente a este processo, produzem também cultura, crenças, valores, ideias, enfim, conhecimento sobre a realidade, desenvolvendo tanto os aspectos objetivos como subjetivos da vida.

A respeito disto, Marx (1982) afirma que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1982, p.149).

A educação, por sua vez, pode ser considerada como um processo de trabalho, na medida em que o homem, a todo o momento, necessita transformar a sua própria existência

para adquirir conhecimentos e habilidades, por meio da sua racionalidade e, assim, transformar a natureza.

Corroborando com essa ideia, Saviani (1994) comenta a diferença existente entre “trabalho material” e “trabalho não-material”, situando a educação como “trabalho não-material” e afirmando que:

[...] o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem à perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material. (SAVIANI, 1994, p.35).

Sob este ponto de vista, a educação se constitui como uma produção, um trabalho não-material realizado pelo conjunto dos seres humanos. Produção de conhecimentos coletivamente elaborados, mas sistematizados e distribuídos de forma desigual, de acordo com a origem de classes, por meio das instituições escolares. Assim adverte Kuenzer (2002):

A escola, por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento. (Marx e Engels, s.d.). Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. (KUENZER, 2002, p.79-80).

Nesse contexto, a educação, especialmente da classe trabalhadora, não tem propiciado a formação integral dos educandos, pois se constitui como processo fragmentado, unilateral, desarticulado com a prática social, favorecendo ainda mais o processo de alienação dos sujeitos. De acordo com Marx (1988), o processo educativo deve favorecer a relação

formação e trabalho (atividade vital) preconizando a práxis do trabalho intelectual e trabalho manual, na perspectiva da formação integral e, conseqüentemente, da emancipação humana.

Assim sendo, a educação marxista tem como premissa amenizar a diferença entre trabalho intelectual e trabalho manual, proporcionando a todos os homens não apenas o acesso aos conhecimentos, mas também, o uso destes, para controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

3.2 Educação e Emancipação Humana

As transformações ocorridas no processo produtivo, sobretudo o desenvolvimento crescente das indústrias, as quais exigiam força de trabalho flexível e domínio de conhecimentos mais amplos, culminou na transformação das instituições escolares. Sobre o desenvolvimento das forças produtivas e a necessidade de uma instrução integral e flexível é que se fundamenta a afirmação de Marx (1982):

[...] Por meio da maquinaria, dos processos químicos e de outros modos, a indústria moderna transforma continuamente, com a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Com isso, revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança ininterruptamente massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro. Exige, por sua natureza, variação no trabalho, isto é, fluidez das funções, mobilidade do trabalho em todos os sentidos. [...]. (MARX, 1982, p.557-558).

É nesse contexto de desenvolvimento das forças produtivas, aliada às ideias liberais, que se constitui a ampliação e institucionalização do processo educativo com crescente dependência da educação escolar ao Estado. Como assinala Lombardi,

[...] a necessidade de uma educação flexível foi uma decorrência do desenvolvimento da indústria. Foi o colossal desenvolvimento da indústria que determinou a transformação de todo o aparato escolar, até então dominado pela educação familiar, gremial e religiosa. As transformações desencadeadas pela Revolução Industrial e o desenvolvimento teórico do liberalismo foram responsáveis pelas proclamações de pensadores liberais que atribuíam à educação e ao conhecimento a responsabilidade de criar as condições para a igualdade entre todos os cidadãos. (LOMBARDI, 2011, p.358).

Assim, de acordo com os liberais, cabia ao Estado proporcionar educação para todos os cidadãos, uma vez que se constituía como uma necessidade social, um direito inerente a todos os seres humanos. No entanto, vale ressaltar que o Estado, na sociedade capitalista, atua como aparelho ideológico a serviço da hegemonia da classe dominante e estando as instituições escolares sob seu controle, aumenta-se a possibilidade de dominação e controle das classes trabalhadoras.

Corroborando com a ideia de que o Estado burguês não deveria manter o controle sobre o aparato escolar, Marx e Engels (1983) argumentam que a burguesia já contava com outros poderes, sendo assim, a educação se constituía em mais uma arma de dominação ideológica da classe dominante. Sobre esse aspecto, assinalam que:

Este é o contexto em que Marx repudia a intervenção do Estado [...]. Sua preocupação parece clara: que a burguesia não conte, além de outros poderes, com o de um aparato escolar posto a seu serviço, diretamente controlado por ela. No entanto, [...] Marx e Engels não colocam em dúvida a função de responsáveis que as instituições públicas têm com respeito à educação. [...] A crítica de dependência escolar do Estado não tem somente aspectos negativos. A proposta sugerida é de sistema de gestão não burocrático, com a intervenção direta da população trabalhadora através de seus delegados e num marco de democracia direta, tal como colocam em relevo suas indicações, já assinalados a propósito da Comuna de Paris. (MARX e ENGELS, 2004, p.18).

No entanto, apesar das contradições evidenciadas por Marx e Engels sobre a educação estatal, nota-se que esta se desenvolve de forma muito lenta e, de acordo com esses autores, somente no final do século XIX se constitui como “aparato escolar de dependência estatal, gratuito e amplo, e somente em alguns países – França, por exemplo. [...] nos diferentes países europeus, adquiriu fisionomia bastante diversa [...]”. (MARX E ENGELS, 2004, p.17).

O problema mais grave não é a dependência do aparato escolar ao Estado, mas o controle que este assume sobre aquele. Dessa forma, Marx e Engels propõem “um sistema de gestão não burocrático, com intervenção direta da população trabalhadora, através de delegados, e num marco de democracia direta [...]”. (MARX E ENGELS, 2004, p.18).

Vale salientar que quando falamos em educação formal e estatal, estamos nos referindo ao ensino sistematizado, organizado e transmitido pelas instituições escolares controladas pelo Estado. Nesse sentido, as reflexões de Mészáros (2008) podem auxiliar na elucidação desta questão.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. A própria História teve que ser totalmente adulterada, e de fato frequentemente e grosseiramente falsificada para esse propósito. (...) (MÉSZÁROS, 2008, p.35-36).

Nessa perspectiva, fica evidente que o Estado constitui-se em um instrumento político nas mãos de uma classe dominante e, esperar dessa instituição, em uma sociedade marcada pelas diferenças de classe, ações que estimulem as instituições escolares a romper com a lógica do capital, seria algo improvável. A respeito do tema, Marx (2004) adverte:

Isso de “*educação popular a cargo do Estado*” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino etc. e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola de toda influência por parte do governo e da Igreja. Sobretudo no Império Prussiano-Alemão (e não vale fugir com o baixo subterfúgio de que se fala de um “estado futuro”; já vimos o que é este), onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa. (MARX, 2004, p.102).

É nesse contexto de contradições que se insere este objeto de investigação. Assim, questionamos como o PMEd dá vazões aos fluxos de reprodução das relações de dominação? Que sinais de germinação de fluxos contraditórios com os ideais dominantes podem se apreendidos? Se esses sinais existem, como e de que forma fomentam a educação emancipatória?

Esses questionamentos nos impulsionam a refletir sobre a função da educação nas diversas sociedades. Marx (2004) já afirmava em seus escritos, que a educação cumpre a função de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, atuando na consciência e condicionando as formas de pensar e agir do homem no mundo. De acordo com Lessa (2012) a educação é um complexo social que se diferencia em cada organização social e em cada época histórica, mantendo sua função social em todo desenvolvimento histórico dos seres humanos. Por meio dela há a internalização de valores, condutas e a representação e aceitação da organização social como natural.

Assim, as instituições escolares são adaptadas no decorrer do tempo e do espaço de acordo com as determinações reprodutivas em desenvolvimento do modo de produção nas diversas sociedades. Sob esse aspecto, Mészáros (2008) salienta que não só as instituições formais são influenciadas pelo modo de produção, mas todo o processo educacional da sociedade.

As determinações do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições escolares formais. Estas estão estreitamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo. (MÉSZÁROS, 2008, p.43)

Com isso, depreendemos que as reformas educacionais implementadas pelo Estado nas instituições de ensino público, buscam minimizar ou remediar os efeitos nocivos e contraditórios do capital sem, contudo, eliminar as suas fundamentais causas antagônicas ou modificar a sua estrutura de dominação. Assim, as mudanças propostas pelo poder público no campo educacional, são formas dissimuladas para garantir e legitimar o poder das classes dominantes. Os objetivos do capital devem prevalecer sobre qualquer outro aspecto da sociedade. Nesse contexto, seria ingênuo esperar mudanças qualitativas no âmbito da educação, sobretudo nas instituições públicas formais.

No entanto, é importante salientar que a educação não acontece apenas em espaços formais, mas em vários setores da sociedade, na família, igreja, clubes, praças, mídia, dentre outros e que, portanto, a transformação social e a emancipação humana podem advir de ações coletivas conscientes e, não necessariamente, oriundas do conhecimento formal e sistematizado. Sobre esse ponto de vista, Mészáros (2008) adverte:

[...] a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital: tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma *sansão* ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também do âmbito educacional, as soluções ‘*não podem ser formais*’; elas devem ser *essenciais*’. Em outras palavras, eles devem

abarcam a totalidade das práticas educativas da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2008, p.45).

Vale lembrar, contudo, que a educação contribui de forma significativa para a transformação social, sobretudo, se for uma educação orientada para a reflexão crítica da sociedade. No entanto, ela sozinha, não muda a sociedade. É necessário, para tanto, que este processo de reflexão seja permanente, percorrendo toda a vida do homem, nos diversos espaços sociais, de forma a proporcionar uma visão da totalidade dos processos que determinam a existência humana. Sendo assim, a educação para a emancipação deve desenvolver a capacidade de enfrentamento crítico das determinações estruturais da sociedade capitalista.

Entretanto, percebe-se nitidamente que a forma pela qual se configura a educação formal atualmente, está distante de criar consciência crítica que propicie a emancipação e o efetivo exercício da cidadania, além do que, inviabiliza a ação e participação coletiva, pois fica difícil a cada cidadão se apropriar do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, contribuindo, assim, para a perda de um direito vital desses mesmos cidadãos.

É salutar afirmar que entendemos por educação formal, aquela desenvolvida nas instituições de ensino com conteúdos previamente definidos, dentro de uma proposta curricular hierarquizada e sistematicamente organizada. Este tipo de educação constitui-se parte de um sistema educacional institucionalizado. Dessa maneira, caracteriza-se como um sistema com graduação em seus níveis, isto é, compreende os estudos desde a educação infantil até a universidade. Já a educação não formal, pode ser definida como aquela que acontece em outros contextos sociais como na família, no trabalho, em igrejas, praças, cinemas, clubes, bairro, redes sociais, meios de comunicação de massa, dentre outros.

Nessa perspectiva, a educação formal acontece em um espaço específico e em um período determinado da vida. Contudo, a aprendizagem perpassa o tempo e o espaço. Aprendemos desde nosso nascimento até a nossa morte, portanto, a educação é uma atividade vital e inerente ao ser humano, assim como o trabalho. É nesse contexto que destacamos a concepção ampla de educação apontada por Mézáros (2008, p.53) nesta frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. O autor defende a ideia de que, felizmente, a educação é um processo que acontece não apenas nas instituições formais, manipuladas, controladas e

legitimadas. Todavia, não descarta a importância da educação escolar, apenas ressalta que as experiências compartilhadas durante toda a vida, em diversos contextos, são tão ou mais importantes, quanto aquelas partilhadas nas instituições de ensino.

No entanto, o referido autor traça uma crítica severa a educação formal das sociedades capitalistas, as quais, segundo ele, influenciam de forma veemente todas as outras formas de educação, contribuindo para a internalização de valores e condutas e, ainda, para a adaptação ao modo de produção em questão. Sobre esse aspecto, o autor diz que:

[...] temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital. De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio e autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma *conformidade universal*, não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim. (MÉSZÁROS, 2008, p.55-56).

A educação, como já foi dito anteriormente, sempre esteve presente em todas as sociedades, exercendo um papel essencial nos diversos períodos da história da civilização humana, ora para a manutenção da ordem estabelecida, ora como agente de transformação e revolução social. Contudo, em uma mesma sociedade, a educação pode assumir diferentes funções, a depender da divisão social do trabalho. Para ratificar a função da educação em cada classe social, Cambi (1999) faz a seguinte síntese:

Numa sociedade socialmente tão lacerada [...], na qual velho e novo, tradição e revolução convivem tão íntima e dramaticamente, um papel essencial é reconhecido [...] ao compromisso educativo: para as burguesias, trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais capazes e impregnadas de “espírito burguês”, de desejo de ordem e de espírito produtivo; para o povo, de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à libertação política. [...] Assim, também no terreno das pedagogias populares vai-se desde as reformistas até as revolucionárias..., desde as que visam a uma emancipação como integração (na sociedade burguesa) das classes populares [...] até as que reclamam, pelo contrário, uma revolução da ordem burguesa, uma tomada do poder por parte dos proletários [...]. (CAMBI, 1999, p.408-409).

Compreendemos assim, que apesar da grande influência da educação como instrumento de adaptação e reprodução da ordem estabelecida, o homem é um ser social e

histórico que produz a sua própria existência, tanto materialmente como intelectualmente e, como tal, possui todas as características necessárias para resistir e transformar as estruturas de dominação vigentes. Dessa forma, a tão almejada transformação só será possível através da intervenção crítica e consciente do homem, que poderá utilizar a educação formal ou não informal a seu favor, por meio da resistência e autorreflexão crítica, objetivando assim, a emancipação humana.

Sobre emancipação humana, Marx (2005) assinala que este não é um processo “natural” da sociedade. Se fosse assim, confirmar-se-ia uma essência a-histórica do homem. Para ser conquistada, a emancipação humana passa pela abolição da propriedade privada dos meios de produção. A emancipação humana é projeto consciente de superação dos grilhões do mundo capitalista. Tal projeto não será efetivado sem a luta pelo fim das condições que aprisionam a humanidade na mediocridade. A liberdade humana só pode ser realizada quando houver o equilíbrio entre a liberdade do homem como indivíduo, em sua relação com a natureza, com os demais indivíduos e em relação a si mesmo. Com base nesse prisma, o autor adverte que a emancipação humana ocorrerá

[...] somente quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato (ou seja, recupera o seu ser universal, único e não egoísta) e se converte, como homem individual, em ser genérico, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas forças próprias como forças sociais, e quando, portanto, já não separa de si mesmo a força social sob a forma da força política, somente então se processa a emancipação humana. (MARX, 2005, p.42).

Dito isso, compreendemos que a propriedade privada dos meios de produção pode ser um empecilho para a emancipação humana, visto que gera desigualdades e tem no Estado o instrumento de legitimação das mazelas sociais para manutenção e reprodução da ordem estabelecida. Logo, em uma sociedade capitalista, a emancipação humana encontra desafios que precisam ser superados, devido às contradições entre capital e trabalho, competição, egoísmo exacerbado, redução da subjetividade, alienação dos meios de comunicação de massa, educação orientada para a reprodução e adaptação do *status quo*, tudo isso contribui para a não emancipação.

Contraditoriamente, a mesma estrutura que aprisiona o homem traz em si elementos e mediações para sua superação. Assim, se emancipar-se é ficar livre de algo ou de

alguma situação que aliena e destrói, só o homem em condições de extrema sobrevivência é capaz de criar meios para superação desta situação de opressão, e uma das possibilidades objetivas para a efetivação da emancipação humana é por meio da educação.

Acreditamos, então, que a educação poderá proporcionar a emancipação humana, na medida em que propiciar ao homem a possibilidade da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, para que cada indivíduo possa desenvolver plenamente as suas diversas potencialidades. Nessa perspectiva, corroboramos com a concepção de educação de Marx (1984), o qual defende a formação do ser humano omnilateral. Ou seja, uma formação que possibilite a todos os seres humanos a apropriação da riqueza material e intelectual produzida ao longo da história da humanidade, de modo que cada indivíduo em particular possa objetivar-se enquanto um ser humano pleno, histórico e social. É embasado nesse ponto de vista, que enfatizamos que a educação é a atividade mediadora responsável pela formação do homem e, conseqüentemente, pelo seu processo de emancipação.

Não se pode esquecer, ademais, que a educação é uma atividade humana que não acontece desconectada ou desarticulada com o modo de produzir e as relações sociais do homem, ela faz parte de uma totalidade e jamais pode ser analisada isoladamente. Assim, é impossível compreender a problemática da educação sem considerar as determinações econômicas, sociais, culturais e políticas, as quais fornecem explicações sobre o papel da educação nas diversas formações sociais.

A educação é uma produção social do homem para suprir suas necessidades reais também de sobrevivência, uma vez que, por meio dela, ele apreende conhecimentos que serão utilizados para produção de instrumentos necessários para sua existência. Ou seja, para transformar um objeto natural em instrumento de satisfação das suas necessidades, o homem desenvolve suas potencialidades em um processo contínuo de aprendizagem. “Portanto, a produção do homem é ao mesmo tempo a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.” (LOMBARDI, 2011, p.232).

Dessa forma, indagamos: como a educação, enquanto produto da ação humana, poderá contribuir para a sua emancipação e não apenas para a dominação e reprodução das desigualdades sociais e, conseqüentemente, para destruição do próprio homem na sociedade capitalista?

A educação, enquanto condição ontológica do ser social, poderá ser uma mediação para a emancipação humana, na medida em que possibilite desenvolver no homem a capacidade de compreender as determinações da sua realidade objetiva e, a partir desse conhecimento, proporcionar a autorreflexão crítica das contradições existentes em seu contexto social, possibilitando ao indivíduo o controle de suas ações, no sentido de transformar a sua realidade concreta.

No entanto, apesar da educação ser uma mediação para a construção e autoconstrução do ser social, portanto, um elemento subjetivo para sua emancipação, ela está diretamente relacionada com a totalidade social, ou seja, com as condições objetivas materiais de produção. Contudo, considerando o homem como ser social e histórico, nada está e é absolutamente determinante.

Para Saviani (2009), a educação cumpre sua função emancipadora quando se coloca como instrumento de crítica da sociedade. E, para tanto, faz-se necessário a valorização do saber sistematizado como elemento para elevação da cultura das classes menos favorecidas. Tal saber se constitui em um elemento fundamental para a superação do senso comum, concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, desagregada, mecânica, passiva e simplista, e o desenvolvimento da consciência filosófica, unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (SAVIANI, 2009, p.2).

Ainda segundo o autor:

[...] a passagem do senso comum à consciência é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. (SAVIANI, 2009, p.7).

Nessa direção, a função social da escola é transmitir os saberes objetivos historicamente produzidos, para que com isso os indivíduos superem o senso comum e construam uma consciência filosófica de seu papel na sociedade, das condições sociais de sua existência e das diferenças de classe. Esta consciência proporcionará uma reflexão crítica e problematizadora da realidade, viabilizando, assim, ações para sua transformação e superação.

Duarte (2001) corroborando com as reflexões de Saviani, salienta que a educação deverá proporcionar aos seres humanos a compreensão da realidade social e natural e orientada para a superação da sociedade capitalista. Nas palavras do autor:

[...] devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos, em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano. Sem esse nível de compreensão da realidade social e natural, é impossível o desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a meta de superação da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p.31).

Adorno (1995), analisando a sociedade do seu tempo, afirma a necessidade do uso da racionalidade crítica como uma possibilidade para a emancipação humana, ou seja, o pensar crítico e reflexivo é uma alternativa dinâmica que possibilita outra perspectiva de avaliar as condições históricas e culturais do homem contemporâneo, tanto sobre a condição de ser pensante, quanto sobre a sua condição de agente político. Pensar pelo viés crítico é uma condição de diagnosticar os problemas ocultos pelos mecanismos psíquicos (alienação) e econômicos que a sociedade de consumo cria e recria constantemente.

Corroboramos com as ideias de Adorno (1995), e acrescentamos que pensar criticamente não pode ser uma alternativa abstrata, mas sim, uma condição indispensável para mudança das condições concretas da existência humana, na perspectiva do uso da razão como forma de instrumentalização do homem para agir na sociedade de forma consciente e responsável.

Para melhor compreender as análises de Adorno (1995) sobre a contribuição do uso da racionalidade crítica como uma mediação para o desenvolvimento da razão emancipadora, a qual poderá proporcionar ao homem o esclarecimento sobre as condições de alienação em que se encontra na sociedade capitalista, faz-se necessário compreender o contexto social em que esse filósofo estava inserido. Para tanto, fazemos uma breve contextualização, destacando as principais contribuições desse autor para o entendimento do nosso objeto de estudo.

As diversas transformações ocorridas no mundo da década de 1930, sobretudo na Europa e antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), fizeram surgir uma

nova realidade social concreta que exigia dos intelectuais deste tempo novas construções teóricas para compreendê-la.

Nesse contexto, estão vários teóricos da Escola de Frankfurt¹⁸, destacando entre eles, Adorno, que juntamente com outros intelectuais dessa escola, desloca o eixo da investigação e análise filosófica e social da sociedade capitalista da infraestrutura para a superestrutura (cultura). O indivíduo, na perspectiva desse autor, é pensado a partir das influências não só econômicas, mas também sob os elementos culturais, dentre eles, contribuição da indústria cultural¹⁹ como instrumento de alienação e manutenção das estruturas sociais vigentes.

Este frankfurtiano alerta para a grande dificuldade que há na sociedade administrada, de elevar a condição de reflexão dos indivíduos em uma sociedade que não pensa sobre si mesma. Isso é, no mínimo, lamentável, uma vez que “as relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da ‘subjetividade’, na qual se originam relações de dominação”. (MAAR, 1995, p.19).

Assim, a Teoria Crítica da Sociedade de Adorno, tem como princípios fundamentais a orientação para a emancipação e o desenvolvimento do pensamento e comportamento crítico na e sobre a sociedade capitalista. Para tanto, ele propõe a superação do processo de dominação, evidenciando o potencial da educação enquanto instrumento de formação dos indivíduos e, conseqüentemente, um elemento mediador para a emancipação.

Adorno não se dedicou exclusivamente a estudos relacionados à educação. Suas principais reflexões se referem a análises da cultura e da formação, no entanto, estes elementos estão intrinsecamente ligados com as questões educacionais. De acordo com o autor, a formação dos indivíduos tem sido influenciada pela indústria cultural, a qual tem desenvolvido um processo

¹⁸ A Escola de Frankfurt é considerada como a primeira união de intelectuais da academia ocidental, vinculados à teoria marxiana. Estes intelectuais desenvolveram a Teoria Crítica da Sociedade, a qual amplia sua vertente marxiana e realiza uma prática multidisciplinar, que leva em consideração a filosofia clássica idealista alemã (Kant e Hegel), a crítica iconoclasta de Schopenhauer, Nietzsche e Marquês de Sade, a psicanálise de Freud e a sociologia de Max Weber. A tradição da Teoria Crítica da Sociedade está interessada em discernir, nas chamadas ciências humanas, o potencial crítico da teoria: a razão, crítica de si mesma (cf. PUCI; ZUIN; RAMOS-de-OLIVEIRA, 1999).

¹⁹ O termo indústria cultural foi formulado por Adorno e Horkheimer no livro *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1985). A indústria cultural é concebida como uma das formas de o sistema capitalista estender a lógica do trabalho à dimensão do lazer, a fim de massificar e tornar mercadoria todos os bens culturais e, dessa forma, conservar e ampliar a ideologia de mercado.

de semiformação que não pode ser confundido com falta de formação, mas como um agir de forma heterônoma na sociedade. Nesse sentido, a indústria cultural, na medida em que contribui para a semiformação das massas, se constitui como um instrumento a serviço da reprodução do sistema vigente.

Sobre semiformação, Adorno e Horkheimer (1985) assinalam que:

Para ele [o homem semiformado] todas as palavras se convertem num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transforma também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído, e de imputar-lhes a culpa, que, na verdade, é da sociedade que o exclui do espírito e da experiência. Uma semicultura [ou semiformação] que por oposição à simples incultura [ou ausência de formação] hipostasia o saber limitado como verdade, não pode mais suportar a ruptura entre o interior e o exterior, o destino individual e a lei social, a manifestação e a essência. Essa dor encerra, é claro, um elemento de verdade em comparação com a simples aceitação da realidade (...). Contudo, a semicultura, em seu modelo, recorre estereotipadamente à fórmula que lhe convém melhor em cada caso, ora para justificar as desgraças, ora para profetizar a catástrofe disfarçada, às vezes de regeneração. (...) Os sistemas obscuros realizam hoje o que o mito do diabo da religião oficial realizava na Idade Média: a atribuição arbitrária de um sentido à realidade exterior. (...) A real emancipação dos homens não ocorreu ao mesmo tempo que o esclarecimento do espírito (...) quanto mais a realidade social se afasta da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria (...). (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.204).

Percebe-se aqui que o processo de semiformação está diretamente relacionado à indústria cultural. Assim, com aparência democrática, os meios de comunicação de massa reforçam os processos de reprodução de valores e lógicas da sociedade capitalista. O individualismo exacerbado, o culto a beleza, a naturalização de fenômenos históricos, exclusão dos mais fracos, adaptação dos mais fortes, consumismo, egoísmo, dentre outros traços do capitalismo, são evidenciados cotidianamente, tornando-se a forma dominante da consciência contemporânea.

Dessa forma, Adorno (1995) tem como principal foco a crítica ao processo de semiformação, provocado pela indústria cultural, que para ele é uma forma de alienação que impede a emancipação humana. Para tanto, propõe uma forma de pensar efetivamente “as enormes dificuldades que opõem a emancipação nesta organização do mundo”. (ADORNO, 1995, p.181). Para além disso, Adorno (1995) faz incursões que estimulam a compreensão do processo formador e deformador que assola a cultura contemporânea, resgatando a ideia de que a sociedade esclarecida deve orientar-se para a autonomia racional e cultural e para a emancipação política

dos seus cidadãos. Esta orientação, segundo ele, deverá ser construída pelas instituições escolares, as quais deverão primar pela autonomia intelectual e pela tomada de decisão consciente do indivíduo, sempre numa perspectiva de desenvolvimento do comportamento crítico dos educandos.

Adorno (1995) ao mesmo tempo em que propõe a negação da semiformação, propõe a formação para a cultura do pensar e agir consciente. No entanto, conceber esse processo formativo numa sociedade capitalista não é tarefa fácil, uma vez que a educação, nesse tipo de sociedade, é pautada pela fragmentação e homogeneização, elementos estes que descaracterizam a formação cultural para emancipação, constituindo-se em mais um processo de semiformação, na medida em que contribui para a falsa consciência da realidade, ou seja, para a alienação do ser humano.

Adorno (1996), ao analisar a formação cultural pelo foco da falsa formação imposta pela sociedade capitalista, afirma:

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. [...] Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. [...] Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. Isso tudo não encontra explicação a partir do que tem acontecido ultimamente, nem, certamente, como expressão tópica da sociedade de massas, que, aliás, nada consegue explicar mesmo, apenas assinala um ponto cego ao qual deveria se aplicar o trabalho do conhecimento. Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente. (ADORNO, 1996, parágrafo 01).

Assim também tem se configurado o processo de formação cultural nas escolas públicas brasileiras, e é por isso que as reflexões adornianas são tão atuais. O que se verifica nas instituições escolares é um processo de semiformação, que não orienta os indivíduos para a autonomia individual, e sim para a dependência social, ou para agir de maneira heteronômica, agir conforme a imposição exterior.

Diante disso, compreendemos que a educação formal tem contribuído de forma incisiva para a semiformação, principalmente quando objetiva preparar os indivíduos para o mundo do trabalho, na perspectiva de adaptá-lo e conformá-lo a vida real e concreta. Essa

forma de adaptação forçada dos homens, que os impedem de educar a si e aos outros, se configura como processo de dominação progressiva, pois, segundo Adorno:

A antiga justiça quer justificar-se como superioridade objetiva do princípio de dominação, o que apenas demonstra que esta ação sobre os dominados é que mantém e reitera tais relações. Mas a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva. O sujeito só se torna capaz de submeter o existente por algo que se acomode à natureza, que demonstre uma auto-limitação diante do existente. Essa acomodação persiste sobre as pulsões humanas como um processo social, o que inclui o processo vital da sociedade como um todo. (ADORNO, 1996, p.389).

Logo, o processo de adaptação é uma mediação necessária para a dominação e reprodução do sistema vigente.

Sobre a concepção de educação, Adorno (1995, p.141) afirma que esta não é a modelagem de pessoas nem a mera transmissão de conhecimentos, “mas a produção de uma consciência verdadeira”, uma consciência autônoma, emancipada. Essa educação é uma dimensão da política, pois uma democracia que funcione conforme seu conceito exige pessoas emancipadas, capazes de fazer uso de seu próprio entendimento, conforme a definição kantiana de autonomia, fazendo uso de seu entendimento sem orientação de outrem. “De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade.” (ADORNO, 1995, p.143). Portanto, formação para a emancipação é uma formação para a racionalidade objetiva, para o esclarecimento. Mas a ideia de emancipação implica uma relação dialética entre adaptação e resistência às condições sociais.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo [...] mas, nesse momento de conformismo onipresente, a educação deve fortalecer o aspecto da resistência à barbárie em todos os aspectos. (ADORNO, 1995, p.143).

Para o autor, fortalecer a adaptação seria o mesmo que descuidar do que há de mais precioso no processo de formação, seja nas instituições de ensino formal ou em outros centros de formação, seria a expulsão do pensamento crítico reflexivo sobre a verdade das coisas.

Ainda segundo Adorno (1995), a principal barreira para a efetiva emancipação é o fato de a organização social ter-se tornado ideologia. Assim, a própria organização social é sua ideologia materializada na injustiça a que os indivíduos têm que se submeter no trabalho e

fora dele. A sociedade exerce pressão intensa sobre as pessoas impondo seus valores e modos de agir, pensar, forçando a adaptação em nome da autopreservação. Nesse ponto, o autor esclarece que uma formação para a emancipação deveria utilizar-se de conhecimentos da psicologia profunda, a psicanálise, para compreender os mecanismos subjetivos que tornam as pessoas impotentes diante de tal realidade, como, por exemplo, a influência que a tecnologia exerce no inconsciente das pessoas.

Educação/formação para a emancipação é uma educação para resistência e contradição. Não se deixar contagiar pelos produtos da indústria cultural é um exemplo deixado pelo autor para despertar a consciência sobre o fato de os homens serem enganados o tempo todo. Assim, afirma o pensador:

A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para contradição e para a resistência. (ADORNO, 1995, p.183).

Para superar a semiformação, Adorno (1995) propõe a formação cultural. Uma educação que conduza a produção de uma consciência verdadeira é uma possibilidade de superação da semiformação e mediação para uma efetiva formação cultural. Para tanto, remete-nos a pensar a respeito de uma pedagogia democrática, de uma educação política, na produção de uma consciência verdadeira, no desenvolvimento do pensamento crítico que visa esclarecer os mecanismos objetivos e subjetivos de dominação, que busca elaborar o passado como conteúdo histórico e que ensine a pensar a história como processo.

A sociedade que se organiza em vista da promoção de uma educação para a emancipação deve estar aberta à formação de um indivíduo para resistir contra tudo àquilo que tem em vista o aniquilamento das condições humanas. Esta resistência, presente na promoção da formação política, traz em si um centro sobre o qual deve gravitar a educação política. A formação política, no entanto, perpassa pela formação de uma consciência verdadeira.

Mas o que é ter uma “consciência verdadeira”? Na perspectiva de Adorno (1995), ter “consciência verdadeira” significa compreender as condições de produção da realidade e as influências dos elementos que legitimam a reprodução social do modelo capitalista, e ainda, do caráter alienante da indústria cultural sobre a produção na vida das pessoas e como elemento destruidor da individualidade do ser humano.

A respeito da perda da individualidade no mundo contemporâneo sob a influência da indústria cultural, Horkheimer (2002) assinala que:

[...] a individualidade é prejudicada quando cada homem decide cuidar de si mesmo. À medida que o homem comum se retira da participação nos assuntos políticos, a sociedade tende a regredir à lei da selva, que esmaga todos os vestígios de individualidade. O indivíduo absolutamente isolado foi sempre uma ilusão. As qualidades pessoais mais estimadas, tais como a independência, o desejo de liberdade, a simpatia e o senso de justiça, são virtudes tão sociais quanto individuais. O indivíduo totalmente desenvolvido é a consumação de uma sociedade totalmente desenvolvida. A emancipação do indivíduo não é uma emancipação da sociedade, mas o resultado da libertação da sociedade da atomização. Uma atomização que pode atingir o cume nos períodos de coletivização e cultura de massas. (HORKHEIMER, 2002, p.140).

Dessa forma, a individualidade na sociedade capitalista atual, fica comprometida na medida em que o ser humano, ao buscar a sua autopreservação, através da satisfação das suas necessidades e de seus interesses pessoais, torna-se individualista, indiferente aos problemas coletivos e facilmente adaptado a sua realidade social. Assim, quanto mais a sociedade se desenvolve mais individualista o homem se torna e menos individualidade ele possui. E a perda da individualidade fortalece a submissão e a reprodução das desigualdades sociais e mina o processo de emancipação humana.

Contudo, apesar das forças divergentes que colaboram para a adaptação dos indivíduos as mazelas do sistema capitalista, o ser humano possui um potencial de resistência frente às problemáticas do contexto em que vive. Estas forças de resistências são oriundas da forte opressão exercida sobre o homem, da não realização de seus desejos, da insatisfação diante dos problemas da realidade, gerando assim, inconformismo, reação e necessidade de mudança.

Conforme a compreensão de Adorno (1995, p.183), se faz urgente uma educação para a contradição e resistência como mediação para a emancipação humana, na medida em que esta poderá proporcionar ao ser humano o desvelamento e a compreensão do contexto social em que está inserido, numa perspectiva de refletir sobre as suas condições de vida e as possibilidades de transformação das mesmas.

Corroborando com as reflexões adornianas, Santos (2001) adverte que a emancipação perpassa pelo processo de conscientização das contradições sociais e mais:

A educação para a emancipação tem em vista a reflexão racional pela qual tudo o que parece ser de ordem 'natural' na cultura, passa a ser compreendido como socialmente determinado em dadas condições da produção da sociedade. Para emancipar-se no contexto da sociedade capitalista, o indivíduo precisa conscientizar-se da contradição social, e este é o papel político que a educação deve exercer. A ideia de educação para emancipação não pode ser apenas um compromisso ético idealizado, para ser efetiva precisa fundamentar-se na crítica da semiformação e na resistência frente à sociedade. (SANTOS, 2001, p.121).

Todavia, o que percebemos atualmente, é que o processo de formação constituinte em nossa sociedade é caracterizado pelo processo de adaptação a dinâmica do sistema capitalista. A semiformação é difundida não apenas por meio da indústria cultural, mas também nos espaços formativos institucionalizados. As escolas públicas, principalmente, têm colaborado para a deformação dos indivíduos e, conseqüentemente, para a adaptação e o conformismo. Assim, ao invés de contribuir para a formação cultural tem cumprido o papel de instituição que promove a semiformação, na medida em que prima pela adaptação do homem ao processo produtivo e não pelo desenvolvimento do cidadão crítico, reflexivo e consciente de si e do meio em que vive.

Diante disso, enfatizamos que a escola precisa assumir o seu papel enquanto instituição responsável pelo saber sistematizado, pelo desenvolvimento da racionalidade que corrobora com a formação de sujeitos capazes de resistir ao ajustamento social e a adaptação às contradições sociais.

3.3 Prática Educativa: possibilidades e limites para emancipação

Para analisar a relação entre a prática educativa e a emancipação humana no contexto do Programa Mais Educação, optamos por discutir o conceito de prática educativa na perspectiva marxista, a qual considera que esta se constitui como uma atividade humana que se desenvolve de forma consciente, planejada e direcionada para determinada finalidade, considerando a totalidade da realidade a qual está inserida. A totalidade, nesse caso, significa "[...] a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode

entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto" (LOWY, 1988, p.16).

Sobre atividade humana, Vázquez (1977) afirma que:

A atividade humana é, por conseguinte, atividade que se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, como produtos de sua consciência social. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade. (VAZQUEZ, 1977, p.189).

Logo, práxis é toda ação humana que pressupõe a consciência de uma finalidade a qual precede a transformação concreta da realidade natural ou social, e é por meio dela que o homem se afirma no mundo, modificando o contexto social e transformando a si mesmo.

Nessa medida, depreendemos que a prática educativa é uma atividade humana, na medida em que o educador, enquanto ser consciente, intenciona suas ações na busca de um resultado ideal, mesmo que seus esforços no processo de realização não consiga atingir sua finalidade. “Pois bem, para que se possa falar em atividade humana basta que nela se formule um resultado ideal ou fim a atingir como ponto de partida, e uma intenção de adequação, independente de como se plasme, em definitivo, o modelo ideal original” (VÁZQUEZ, 1977, p.188).

Nesse contexto, compreendemos que a prática educativa pode ser considerada como práxis educativa, na medida em que é mediada por uma intencionalidade e objetiva um resultado ideal, numa perspectiva de transformação social. Assim, concordamos com Pimenta (1997, p.83) ao afirmar que a prática educativa é sempre práxis, uma vez que esta ação envolve necessariamente o estabelecimento de uma intencionalidade que dirige e dá sentido à ação; o conhecimento do objeto que se quer transformar na direção de sua intencionalidade que já é determinada em função desse conhecimento, além da intervenção planejada e científica sobre o objeto com vistas à transformação da realidade social.

Salientamos, contudo, que a prática educativa que se configura de forma mecânica, casual, espontânea, sem explicação das finalidades e intencionalidades, descomprometida com a transformação social, deixa de ser práxis educativa tornando-se mera atividade. Ratificamos essa reflexão com esta frase de Vázquez (1977, p.185): “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”.

Continuamos a recorrer a Vázquez (1977), que partiu do conceito de práxis explicitado por Marx e Engels (1987) para análise da prática educativa como práxis, na qual a indissociação teoria e prática é de fundamental importância.

Nesse sentido, assinalamos que a prática educativa deve ser, simultaneamente, de natureza teórica e prática. Assim, não se pode pensar uma prática sem fundamentação teórica, nem uma teoria sem aporte prático. Sob essa perspectiva, Vázquez (1977) discorre que entre teoria e atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências de organização dos meios materiais e planos concretos de ação, para que esta possa realmente se materializar.

O autor destaca ainda, que a prática é o campo de materialização da teoria, é o meio pelo qual a teoria sai do plano da abstração para se colocar a serviço da transformação social. Percorrendo esse pensamento, Vázquez (1977, p.202) afirma que a atividade teórica “em seu conjunto – como ideologia e ciência –, considerada também ao longo do seu desenvolvimento histórico, só existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade”. É, portanto, por meio da prática que a teoria se apresenta como possibilidade de existência.

A teoria em si – nesse como em qualquer outro caso – não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. (VAZQUEZ, 1977, p.206-207).

Nessa dimensão, Vázquez (1977) dialoga com Pimenta (2005, p.86), quando este afirma, embasado na teoria marxista, que práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis). Segundo Vázquez (1977, p.117): “a relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária: teórica, na medida em que essa relação é consciente.”

Ainda sobre esse aspecto, Vázquez (1977, p.119) assinala que “pode ocorrer também que a relação entre teoria e práxis seja consciente, sem que isso tenha consequências práticas revolucionárias.” Nesse caso, apenas o exercício do pensamento (filosofia) não transforma a realidade, é preciso pensamento e ação.

A prática educativa se constitui como práxis na medida em que é orientada por finalidade e objetivos específicos, tendo em vista o alcance de determinados resultados. Essa antecipação consciente do resultado que se pretende atingir é de natureza teórica. Mas, para que a realidade seja transformada, é necessária uma ação prática. Por sua vez, as necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula e de outros espaços escolares, demandam uma teoria. Portanto, na prática estão presentes a ideia e a ação que buscam transformar a realidade, ou seja, há uma unidade entre teoria e prática, entre concepção e ação.

Corroborando com as reflexões de Vázquez (1977) sobre a indissociabilidade entre teoria e prática na atividade educativa, como mediação para a transformação da realidade, Pimenta (2005, p.104) afirma que “a teoria é a um tempo reflexo e parte da realidade material, determinada imediatamente pela prática determinante da práxis humana [...]. A teoria não muda, por si, a práxis. Ela é instrumento para a ação. São os homens, os educadores que agem”.

Com essa mesma linha de pensamento, Saviani (2011) salienta que:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas de transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. (SAVIANI, 2011, p.91).

Outro aspecto importante a ser salientado é a aproximação entre práxis educativa e práxis social, na medida em que tanto esta como aquela se desenvolvem em diversos espaços e tempos, cotidianamente, envolvendo sujeitos históricos e sociais que podem transformar as suas relações econômicas, políticas e culturais e, ao mesmo tempo, são transformados, mesmo estando condicionados às condições materiais de sua existência humana.

Dessa maneira, Marx e Engels (1987, p.37) afirmam que não é a consciência humana, como sustenta o idealismo, nem a pura realidade como sustenta o empiricismo, mas é o próprio homem que figura como ser produzindo-se a si mesmo, pela sua própria atividade, pela maneira de viver, isto é, pelo modo de produção de sua vida material. Sendo assim, a

prática educativa docente está diretamente relacionada com os aspectos sociais da realidade na qual está inserida, com as subjetividades e construção histórica dos educandos. Assim, para compreender a finalidade da prática docente faz-se necessário compreender as contradições que fazem parte do contexto educativo e da sociedade em sua totalidade.

Para Vázquez (1977, p.9) “o homem comum e corrente [como] um ser social e histórico; ou seja, encontra-se imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico”. Ao mesmo tempo em que o homem modifica a natureza externa atuando sobre ela, modifica a sua própria natureza pelo desenvolvimento de suas potencialidades e pelo domínio das forças naturais. “O homem se origina da natureza, é uma parte da natureza e ao mesmo tempo ultrapassa a natureza; comporta-se livremente com as próprias criações, procura destacar-se delas, levanta o problema do seu significado e procura descobrir qual o seu próprio lugar no universo” (KOSIK, 2002, p.127).

Desse modo, diante das condições materiais de produção da sociedade capitalista e dos elementos que favorecem a sua reprodução como, por exemplo, a influência dos meios de comunicação de massa como agentes da semiformação, além das políticas públicas educacionais que reforçam e legitimam as práticas de dominação e exploração das classes menos favorecidas, questionamos como a práxis educativa poderá contribuir para a emancipação humana?

Antes de adentrarmos a questão anterior, vale salientar que embora a prática educativa possa ocorrer em diversos locais (família, igreja, trabalho, dentre outros espaços), o objetivo desta investigação é analisar a prática educativa no âmbito escolar, mais especificamente, no contexto do Programa Mais Educação. Priorizamos a instituição de ensino, por considerarmos de grande relevância social como mediadora da emancipação da sociedade.

Dessa forma, faremos uma discussão acerca da prática educativa escolar, considerando-a como práxis, destacando o papel do educador enquanto um dos sujeitos mediadores da práxis e a importância do desenvolvimento de uma práxis reflexiva como possibilidade para a emancipação.

No que tange ao papel do educador enquanto produto e produtor da práxis educativa, Marx e Engels (1984, p.104) afirmam que os educadores além de educar também devem ser educados, pois são os verdadeiros sujeitos da história e numa sociedade não se

pode aceitar o dualismo entre educadores e educandos. Nesse sentido, os educadores transformam os educandos, mas também devem ser transformados numa práxis constante, considerando um processo contínuo de transformação entre o objeto e o sujeito. Assim, Marx e Engels (1884) concluem que ao transformar a natureza, o homem transforma sua própria natureza num processo de autotransformação que nunca tem fim. Por isso, jamais poderá haver educadores que não necessitem, por sua vez, serem educados.

Outro aspecto importante da práxis educativa escolar é seu caráter finalista. Nesse sentido, o educador ao antecipar o resultado que se deseja alcançar, age conscientemente, determinando a finalidade de sua prática. Quando o resultado idealizado não acontece, cabe a ele adequar suas ações, objetivando alcançar o idealizado. Sob esse ponto de vista, Vázquez (1977) assinala:

A finalidade, por sua vez, é a expressão de certa atitude do sujeito, em face da realidade. Pelo fato de traçar-se um objetivo, adoto certa posição diante da realidade. [...] O fim prefigura idealmente o que ainda não se conseguiu alcançar. Pelo fato de propor-se objetivos, o homem nega uma realidade, e afirma outra que ainda não existe. Mas os fins são produtos da consciência, e, por isso, a atividade que eles governam é consciente. Não se trata da atividade de uma consciência pura, mas sim da consciência de um homem social que não pode prescindir da produção de objetivos de nenhuma forma de atividade, incluindo, por certo, a prática, material. (VAZQUEZ, 1977, p.189).

Percorrendo esse pensamento, compreendemos que o educador ao traçar objetivos para sua prática educativa, tendo em vista uma finalidade, ele está estabelecendo um direcionamento dos seus atos de forma intencional e consciente, vislumbrando uma atividade real, portanto, não mais pura atividade da consciência. Contudo, mesmo com finalidades definidas, os meios e as ações podem comprometer a materialização dos objetivos.

Assim, não basta ter conhecimento da necessidade de objetivos para realização da práxis educativa. É necessário também obter conhecimento da realidade concreta em que educador e educandos estão inseridos e, ainda, das condições metodológicas para desenvolvimento da mesma. Todavia, não podemos esquecer que apesar dos limites que permeiam a práxis educativa, o educador tem certo domínio do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que escolhe o conteúdo a ser ministrado, estabelece relações com os educandos, aponta que materiais quer utilizar, dentre outros aspectos que influenciam diretamente em sua atividade docente. Dessa forma, a finalidade é influenciada tanto pelas

condições objetivas reais como também pela subjetividade do educador, sua intencionalidade, seus valores. Daí que objetivar uma práxis educativa emancipatória, depende muito da visão de mundo histórica e social do educador, da sua vontade e necessidade de mudança e a sua materialização está diretamente relacionada com as condições reais e objetivas da realidade. Desse modo, concordamos com Vázquez (1977) quando afirma que:

Com efeito, enquanto antecipação real de um resultado real que se pretende alcançar, o objetivo é também expressão de uma necessidade humana que só se satisfaz atingindo-se o resultado que aquele prefigura ou antecipa. Por isso, não se trata apenas de antecipação ideal do que está por vir, mas sim de algo que, além disso, queremos que venha. E nesse sentido, é causa de ação e determina – como futuro-nossos atos presentes. [...] Mas essa antecipação ideal do futuro não implica necessariamente em que desejamos sua existência real, ou pretendemos contribuir para que venha. Nesse caso, o futuro não determina nosso ato; ou seja, a prefiguração ideal de uma realidade inexistente não governa como lei – diferentemente da finalidade – nossa ação. Em poucas palavras a atividade cognoscitiva em si não nos leva a agir. (VAZQUEZ, 1977, p.191-192).

Determinar as finalidades da ação exige a realização da mesma e esta realização pressupõe atividade cognoscitiva, sem a qual tais finalidades nunca poderiam realizar-se (VÁZQUEZ, 1977). Diante disso, compreendemos que a prática educativa, que tem como finalidade a emancipação, deverá proporcionar aos educandos a apreensão dos conhecimentos das diversas ciências e, sobretudo, aqueles conhecimentos necessários à compreensão do processo histórico, econômico e social que caracteriza a sociedade, destacando que os problemas que afetam a nossa existência emergem das condições objetivas de produção do sistema capitalista. Para tanto, o educador precisa ter domínio dos conhecimentos que se propõe a mediar e planejamento de estratégias metodológicas adequadas para facilitar a compreensão de tais conhecimentos. Assim, não bastar apenas o comprometimento político com a transformação e emancipação, é preciso domínio da teoria e da prática para transformar o mundo e a si mesmo.

[...] O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e sua própria natureza. Mas o conhecimento não serve diretamente a essa atividade prática, transformadora; ele se põe em relação com ela através das finalidades. A relação entre o pensamento e ação requer mediação das finalidades que o homem se propõe. Por outro lado, se as finalidades não ficam limitadas a meros desejos ou fantasias, e são acompanhadas de uma vontade de realização, essa realização – ou conformação de uma determinada matéria para produzir determinado resultado – requer um conhecimento de seu

objeto, dos meios e instrumentos para transformá-lo e das condições que abrem ou fecham as possibilidades dessa realização. (VÁZQUEZ, 1977, p.192).

Portanto, para o desenvolvimento de uma práxis educativa emancipatória é fundamental que o educador cumpra o papel de mediar a apropriação dos saberes sistematizados, os quais surgem como respostas às necessidades concretas enfrentadas pelos indivíduos em sua prática social no processo histórico. E, se por um lado, tal mediação forma o indivíduo enquanto força de trabalho necessária para a manutenção do sistema capitalista, por outro é também por meio da aquisição desses saberes que se originam os elementos para que os indivíduos atuem no meio social numa perspectiva de resistência e superação ao que está posto.

Vale salientar que o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados, embora necessário, não garante aos educandos e educadores o embasamento para a luta pela emancipação, uma vez que a práxis educativa, por si só, não é suficiente para a formação de uma práxis revolucionária. Além disso, é preciso destacar que a escola não é um campo neutro, ao contrário, é uma instituição permeada de contradições e constituída para atender aos interesses do capital. Isso fica evidente quando verificamos que os próprios conteúdos do conhecimento sistematizado, que são fundamentais para a formação de uma consciência emancipadora, são escolhidos e organizados não de forma absoluta para dificultar uma compreensão efetivamente revolucionária de todo o processo histórico.

Ademais, esses conteúdos são escolhidos por uma classe dominante, que além de deter o domínio econômico, atua também no campo das ideias. Ou nas palavras de Marx e Engels (2007):

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. (MARX E ENGELS, 2007, p.48).

Diante disso, compreendemos que os homens, enquanto seres sociais e históricos, ainda que condicionados às condições objetivas de produção e a ideologia da classe

dominante, tem em suas mãos o poder de construírem uma nova realidade, pois eles são sempre os sujeitos da práxis, portanto, nada acontece sem sua intervenção.

Sendo assim, acreditamos que mesmo com as adversidades e contradições que permeiam o contexto da práxis educativa escolar, o educador poderá provocar mudanças significativas na vida dos educandos, na medida em que desenvolver uma prática educativa orientada para a reflexão crítica da realidade, numa perspectiva de ação para transformação e emancipação destes sujeitos.

Neste capítulo, buscamos apresentar e discutir os conceitos de formação integral, omnilateralidade, educação, emancipação humana e prática educativa. Concluímos nesta discussão que a formação integral consiste no desenvolvimento das múltiplas potencialidades dos indivíduos, sejam elas cognitivas, afetivas, emocionais, técnicas, éticas, artísticas, corporais, dentre outras, que possam contribuir para a omnilateralidade do ser humano. Nesse contexto, o ser omnilateral se confunde com um ser pleno, realizado, livre e emancipado, sendo a formação integral uma condição para a omnilateralidade. Quanto à educação, depreendemos que esta se constitui como ferramenta fundamental para a emancipação humana, na medida em que for orientada para a reflexão crítica da realidade, para a compreensão das contradições do modo de produção e, principalmente, para a resistência aos elementos que contribuem para a alienação do ser humano. A emancipação humana, dentre muitas concepções, pode constituir-se como consequência da omnilateralidade do ser, como projeto de sociedade livre das mazelas da sociedade do capital e das diferenças de classes. Pode, ainda, ser entendida como a capacidade do ser humano de conscientização e racionalidade e é a partir dessa concepção que analisamos a sua relação com a prática educativa, a qual pode ser entendida como prática social formativa, desenvolvida por meio da interação teoria-prática, orientada para uma determinada finalidade, na perspectiva de promover a formação integral dos indivíduos e, conseqüentemente, sua emancipação.

No capítulo seguinte, prosseguiremos com nosso objetivo de analisar a prática educativa do PMEd e sua relação com a emancipação humana, sob a perspectiva dos estudantes participantes do Programa. Para tanto, buscaremos conhecer a história de vida dos sujeitos da pesquisa relacionando-a com a sua trajetória escolar e contexto social em que vivem. Além disso, analisaremos as informações sobre as motivações dos estudantes para participação do Programa em estudo: o que estes faziam antes da implementação do PMEd;

como eram desenvolvidas as oficinas pedagógicas do contraturno de aula; quais os pontos positivos e negativos do Programa; qual a contribuição deste para a vida dos estudantes; como definem uma escola ideal e qual a ideia que possuem sobre emancipação. Trataremos, ainda, de analisar alguns aspectos relacionados ao lugar onde moram os participantes da pesquisa relacionando as informações coletadas com os critérios para participação no Programa, sobretudo, no que tange a vulnerabilidade social dos sujeitos entrevistados e sua possibilidade de emancipação via prática educativa do PMEd.

4 A PRÁTICA EDUCATIVA NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta a análise das informações produzidas nas instituições escolares pesquisadas. Objetiva analisar a relação entre a prática educativa e a emancipação humana no contexto do PMEd, por meio das informações dos estudantes participantes do mesmo, em três escolas da Rede Estadual de Educação, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Nesse sentido, buscamos dialogar com os sujeitos da pesquisa, no intuito de conhecer o contexto social em que estão inseridos, os aspectos culturais, sociais e econômicos que determinam sua existência material, apreender os motivos que os fizeram participar do programa em questão, além buscar compreender como se desenvolve a prática educativa do PMEd, nas referidas unidades escolares, buscando identificar as contradições, o processo ideológico e de alienação que envolve a proposta deste programa e sua materialização e, ainda, identificar elementos que possam indicar a emancipação dos estudantes por meio da prática educativa do referido programa.

Nesse sentido, embasado no método de Marx apresentado no primeiro capítulo desse estudo, o qual afirma que as instituições presentes na sociedade estão submetidas a determinadas condições de vida material e histórica desenvolvidas das relações sociais, verificamos que, neste caso, as escolas reproduzem o conjunto dessas relações, mas ao mesmo tempo, também produzem ideias, ações e elementos de resistência, pois, são constituídas por sujeitos históricos e sociais que por meio da práxis transformam e são transformados, num movimento infinito. Dessa forma, buscamos “apreender a totalidade da qual a problemática levantada faz parte, identificando inclusive os sujeitos históricos a quem essa problemática se refere”. (NETTO, 2011, p.25).

Partindo desse entendimento, analisamos as informações produzidas a partir de suas conexões, mediações e contradições, buscando o desvelamento da realidade, com vistas à análise entre a parte e o todo, na perspectiva de compreensão da mesma em sua totalidade concreta.

A partir do Roteiro de Entrevista (APÊNDICE A) e dos dados coletados no Questionário Socioeconômico (APÊNDICE B), analisamos as informações produzidas, dialeticamente no decorrer deste capítulo, conforme método escolhido.

Inicialmente, focamos nossa atenção para a história de vida dos estudantes participantes da pesquisa, no intuito de desvelar aspectos da sua trajetória escolar, idade, série, sexo, motivação para estudar naquela escola, objetivos para o futuro, formas de lazer, bem como outras determinações que marcam sua vida cotidiana.

De acordo com informações coletadas por meio do questionário Socioeconômico (APÊNCIDE B), os sujeitos participantes desta investigação são jovens adolescentes, na faixa etária de 13 a 17 anos, dez do sexo masculino e vinte do sexo feminino, matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental, mais precisamente entre o 7º e 9º anos, que estudam em escolas públicas desde o início da sua trajetória escolar. Nenhum deles exerce atividade remunerada, apenas estuda. A renda familiar da grande maioria destes estudantes é de até dois salários mínimos. Mais da metade dos entrevistados recebem Bolsa-família e mais de 90% moram com seus pais.

Indagados sobre a motivação para estudar nas escolas entrevistadas, destacamos os relatos:

Eu estudava em outra escola e agora eu estudo nesta porque acho boa, porque não tem briga e nem droga, outras tem muita confusão. Eu gostava da outra escola que eu estudava antes porque era calma e não tinha brigas também. Gosto desta escola porque tem professores bons, que ensinam muitos conteúdos interessantes, não tem muita aula vaga, tem disciplina, na outra escola era muito fácil passar na prova, nesta daqui a gente tem que estudar mesmo, se não, perde de ano. (CARLOS, Escola A).

Eu estudo nesta escola porque é perto da minha casa e porque minha mãe acha melhor, ela diz que é mais seguro, e também porque eu estudo aqui já faz um tempo aí eu gosto, já estou acostumada. Eu acho que o conteúdo tá bom, é a gente que não quer estudar, mas tem alguns professores que ensinam muitos conteúdos que não servem para nada, e tem outros que ensinam só um pouco, aí fica mais fácil. Acho que o conteúdo deveria ter assuntos mais interessantes, como sexualidade, drogas, ensinar alguma coisa para a gente usar na vida da gente. (CAMILA, Escola B).

A fala do estudante da Escola A revela a importância da disciplina no ambiente escolar, além de destacar a função social da escola, enquanto instituição que tem como principal objetivo a transmissão de conhecimentos. Isso demonstra a importância do saber sistematizado para a vida escolar desse estudante. Camila, por sua vez, aponta para a necessidade de um currículo que contemple a realidade dos estudantes, na perspectiva de possibilidade de emancipação, uma vez que esse currículo poderá promover o desenvolvimento do pensamento crítico e a conscientização dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A respeito disso, Saviani (2005, p.23) aponta como especificidade da educação escolar a "transmissão-assimilação do saber sistematizado", que é "a atividade nuclear da escola". Quer dizer, ao se falar em educação, a preocupação com o ensinar e o aprender sobre o saber sistematizado deve se fazer presente e se constituir no cerne de uma prática pedagógica compromissada politicamente com a ampla socialização do conhecimento escolar.

A estudante da Escola B aponta, ainda, que a proximidade de casa é fator preponderante para a escolha da escola. Podemos inferir com isso, que a família demonstra preocupação com a integridade física da estudante ao optar por uma escola mais próxima da sua residência ou ainda que, por questões financeiras, estudar perto de casa gere menos custos de transportes para as famílias.

Outro fator de destaque na fala de Camila, diz respeito ao currículo da escola, quando afirma que “[...] *muitos conteúdos que não servem para nada* [...]”²⁰. Esta afirmação nos leva a refletir sobre a construção do currículo nas instituições escolares e a adequação deste às diversas modalidades de ensino e público alvo. Sob este mesmo aspecto, Márcia (Escola B) concorda com Camila, quando afirma que: “*tem muito assunto que a gente estuda que não serve para nada, é perda de tempo*”. Constatamos nesta fala elementos contraditórios, uma vez que a estudante revela a ineficiência de um currículo conteudista, que embora possa possibilitar a formação cultural, não contribui para a sua vida prática. Nesse sentido, inferimos que um currículo emancipador deverá relacionar conhecimento com prática social, ou melhor, o conhecimento escolar precisa ser trabalhado de maneira a contemplar o contexto social dos estudantes, numa perspectiva de contribuir para sua emancipação.

Frequentemente a concepção de currículo é reduzida a bases curriculares, conteúdos mínimos, fragmentados, divididos em disciplinas com conteúdos programáticos estanques e com uma carga horária arbitrariamente determinada. Os conteúdos são definidos principalmente em função das avaliações externas (Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio). São dimensões meramente burocráticas que desconsideram a realidade dos estudantes. É importante entender o currículo de forma mais ampla, ou seja, como espaço de luta, de organização, de construção coletiva, que deve provocar uma revisão das formas de organização e funcionamento de toda escola. O currículo, segundo Moreira (1995, p.12), envolve necessariamente escolha, seleção e decisões, o que significa incluir e excluir outros.

²⁰ Optamos por colocar as falas dos entrevistados em itálico para diferenciá-las dos teóricos.

O autor destaca ainda que não é possível um mesmo currículo atender aos interesses da classe dominante e aos interesses da classe trabalhadora. A organização do currículo exige um pensar reflexivo sobre todo o contexto. Ela gera conflitos e cria resistências, no entanto, é nessa dinâmica que se desenvolve um projeto educativo que objetiva a formação de cidadãos conscientemente organizados.

A escola precisa estabelecer o elo entre a razão e a realidade, refletir sobre o significado do conhecimento e a forma como ele está sendo assimilado pelo estudante. Ela deve captar o conteúdo da vida real, estabelecendo relações novas no espaço da escola, motivando o estudante para concepções emancipatórias sobre o mundo, o trabalho, as relações sociais, enfim, sobre a vida.

Segundo Moreira,

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA, 1995, p.7-8).

Ainda sobre o aspecto motivação pela escolha da escola, destacamos a afirmação de Vitor Bruno (Escola C), quando ressalta a contradição gerada pelo Estado ao construir uma escola para estudantes da classe trabalhadora, que mora em sua maioria na periferia, em um bairro nobre da cidade, cercado por escolas privadas e residências de alto padrão. Nesse contexto, a escola acaba por despertar, em alguns estudantes, elementos que reforçam as contradições sociais de uma sociedade desigual.

[...] só estou estudando nesta escola porque não achei vaga na escola que fica perto da minha casa. É muito ruim estudar longe, tem que pegar dois ônibus, eu chego cansado em casa, quase três horas da tarde, com fome, não sei porque o governo construiu uma escola dessa num bairro de rico... **aqui só estuda pobre, quem mora aqui tem dinheiro e não vai estudar junto com a gente. Você acha que pobre vai estudar junto com rico? Claro que não!** (VITOR BRUNO, Escola C, grifos nossos).

Com relação à perspectiva do estudante acima abordada, podemos somar o exposto por Barão (2009), quando relata que:

[...] **Qualquer estudante ou trabalhador da educação neste país é capaz de reconhecer as diferenças substanciais entre as escolas destinadas aos ricos e as escolas destinadas às crianças, jovens e adolescentes da classe trabalhadora.** Estas diferenças não podem ser eliminadas por leis, decretos, portarias ou cartas de intenções, porque constituem a política dos ricos para a garantia da manutenção de sua condição privilegiada. **A situação da classe trabalhadora só pode ser modificada pela própria classe trabalhadora em luta** contra a expropriação histórica dos direitos de acesso aos bens que produzem com o seu trabalho, entre estes a ciência, aos quais estão impedidos de acesso. [...] (BARÃO, 2009, p.5, grifo nosso).

Coadunamos com esta citação de Barão (2009), sobretudo no que tange as diferenças entre as escolas destinadas a classe dominante e à classe trabalhadora. Ora, é evidente que em uma sociedade marcada pela diferença de classes a educação não poderia de forma alguma ser igual para todos. No entanto, o Estado, por meio de leis, programas, portarias, propagandas na mídia, tenta inculcar na população a ideologia da igualdade e com isso ignora a falta de escola para todos, a insuficiência de recursos para educação, a desvalorização dos professores, utilização de mecanismos de seleção para o acesso, permanência e sucesso dos estudantes das classes trabalhadoras nas instituições escolares, avaliações externas unificadas, desconsiderando as especificidades regionais, dentre outros artifícios para manter a exclusão e dominação dos estudantes das classes menos favorecidas. No entanto, a classe dominada internalizou a ideologia da classe dominante, justificadora dos privilégios de classe e, com ela, os padrões de seleção da escola assume a culpa pelo fracasso, deslocando o insucesso da escola para si mesmo ou para sua família. Assim, ao tomar para si a culpa pelo fracasso escolar os jovens silenciam sobre os condicionamentos socioeconômicos e sobre o lugar da escola na reprodução das desigualdades.

Nessa perspectiva, salientamos que as condições materiais condicionam as perspectivas futuras dos indivíduos, isso pode ser evidenciado na fala abaixo:

Meu nome é Túlio, tenho dezesseis anos e ainda estou no oitavo ano porque meus pais mudam muito de casa, eu morava na roça aí não tinha trabalho para eles, aí nós mudamos para cá e eu perdi de ano duas vezes. Meu pai precisa trabalhar para manter minha família, por isso eu fico, às vezes, da cidade para roça, da roça para a cidade, deixando de estudar para acompanhar meus pais. Eu queria ser jogador de futebol, mas aqui não tem uma escolinha para eu treinar, **desse jeito acho que vou ser igual a meu pai, trabalhar na roça mesmo.** (TÚLIO, Escola B, grifo nosso).

Tendo como base a concepção marxiana, ressaltamos que a classe que domina materialmente os meios de produção, também necessita controlar as ideias, a mente da classe

trabalhadora, como condição para se manter enquanto classe dominante. Neste contexto, o Estado, órgão a serviço do capital e da manutenção do *status quo*, contribui com a classe dominante legitimando a exploração por meio do controle da educação e de outros aparelhos ideológicos. Entretanto, conforme Marx (1984), somente quem pode lutar para mudar a situação de dominação que permeia na sociedade do capital, é a própria classe explorada, que sofre na carne, todas as mazelas que são sobejadas por esta sociabilidade desigual e destrutiva.

Ainda a respeito da motivação para estudar nas escolas pesquisadas, Karol revela que gosta de estudar na Escola C “*porque é fácil de passar de ano*”. Isso demonstra que a estudante não percebe a escola como um ambiente desafiador que contribui para a sua formação e, conseqüentemente, para a emancipação humana. Para esta estudante, o que importa é ser aprovada para a série seguinte ao final do ano, independente da apreensão de conhecimentos. Este aspecto demonstra uma contradição no processo avaliativo das instituições escolares, uma vez que entendemos que para serem promovidos para um nível maior de escolaridade, os estudantes precisam dominar os conhecimentos necessários para a série em que estão cursando. Como menciona a estudante:

Eu sou Karol, tenho 15 anos e estou no 8º ano. Tem dois anos que eu estou estudando aqui, eu gosto desta escola, porque é fácil de passar de ano. Perdi dois anos na outra escola que eu estudava, eu não gosto de estudar, só estou na escola para minha mãe não ficar brigando comigo, sei que a culpa é minha, eu queria mesmo era trabalhar, mas não posso ainda, porque sou menor de idade. Quando eu crescer quero ser cabeleireira, eu adoro trabalhar no salão, de vez em quando eu ajudo minha irmã no salão dela. (KAROL, Escola C).

Na fala de Karol podemos ainda destacar o desinteresse pelos estudos, essa falta de motivação pode estar relacionada à repetência, uma vez que a referida estudante relata que já repetiu duas vezes de ano. Muitas vezes, a reprovação desperta sentimentos negativos naqueles que viveram a experiência, minando a autoestima dos jovens. A repetência – como componente do chamado fracasso escolar – é vista como uma experiência negativa que colabora para a construção de uma imagem desvalorizada do estudante em relação a si mesmo.

Outro aspecto relevante no relato desta informante se refere à vontade de ingressar precocemente no mercado de trabalho. Depreendemos disso, que muitos jovens não conseguem associar a escola como possibilidade de ascensão e mobilidade social, por isso depositam suas expectativas de melhoria da qualidade vida apenas na atividade produtiva ou no trabalho

remunerado, desconsiderando uma das funções sociais da escola, que é a formação do homem para o mercado de trabalho.

Vale ressaltar, no entanto, que a educação formal institucionalizada, inserida no contexto da sociedade capitalista, irá buscar camuflar as contradições do sistema, imputando uma ideologia de que a educação é a principal mola propulsora para o sucesso profissional e, conseqüentemente, para a transformação da vida social e econômica dos indivíduos. Como demonstra a fala de Carolina:

Eu tenho 15 anos, estou no 9º ano e sei que só vou conseguir ser alguém na vida, ter um bom emprego, se eu estudar, por isso eu me esforço, faço as atividades, não falto às aulas. Se eu não estudar, eu não vou conseguir ter um emprego decente e ganhar bem. Meu sonho é esse: estudar muito para mudar de vida e, assim, poder dar uma vida boa para minha família. (CAROLINA, Escola A).

Outras falas dos entrevistados demonstram a importância da relação entre educação e empregabilidade. Muitos deles, assim como Caroline, associam a conquista de um bom emprego ou trabalho com a formação escolar. Melhor emprego entendidos, por eles, sobretudo, como uma atividade produtiva que oportunize uma remuneração melhor, que possa lhes oferecer melhores condições de vida e reconhecimento social. Essas falas demonstram uma falsa ideologia da sociedade capitalista, a qual deposita na escola a responsabilidade de promover a equidade social. Neste caso, a educação é vista como redentora das desigualdades sociais, como se estas não fossem produzidas pelo tipo de organização social em que os homens são explorados pelos próprios homens. Vejamos algumas das respostas produzidas durante as entrevistas, quando questionamos os estudantes sobre os seus objetivos para o futuro:

Meu sonho é terminar meus estudos, quem sabe fazer uma faculdade e conseguir um bom emprego. Quero ganhar dinheiro para conseguir uma casa, carro e manter a minha família. (DANIEL, Escola A).

Também quero ter um bom emprego, não quero sofrer igual a minha mãe que é doméstica, que trabalha muito e ganha pouco, por isso eu estudo muito, quero ser médica, ganhar muito dinheiro e ser uma mulher independente. (CLARA, Escola A).

Quero ter um bom emprego e sei que isso só vai ser possível se eu estudar. Hoje em dia até para ser doméstica tem que ter estudo. Eu quero ser professora, porque eu adoro crianças. (MARTA, Escola B).

O meu sonho é terminar o Ensino Médio e conseguir logo um bom emprego. Não gosto muito de estudar... sei que não vou fazer faculdade, mas mesmo assim acho que consigo um trabalho bom, tipo vendedora de loja, melhor do que trabalhar em casa de família e levar bronca das patroas todo dia. (FABIANA, Escola B).

Meu sonho é terminar os estudos. Com meus estudos posso alcançar meus objetivos, que é conseguir um bom emprego, seguir uma profissão decente, ganhar dinheiro e construir uma família. Sem estudar não vou conseguir nada disso, mas ainda não sei qual a profissão vou seguir, estou na dúvida entre engenheiro civil ou da computação. (ERIC, Escola C).

Estes entrevistados estão convencidos de que para obter um bom emprego precisa de uma boa qualificação profissional e, conseqüentemente, conseguirem atingir índices mais altos de renda para com isso poder suprir melhor suas necessidades. Notamos ainda nestas falas, que para além de conseguir melhor emprego, os estudantes relacionam outros objetivos, os quais são atrelados às condições materiais e objetivas de produção. Há neste contexto, portanto, uma relação de dependência direta de diversos aspectos da vida com a questão do tipo de trabalho que se objetiva realizar, com o resultado financeiro e social, e também conquistas pessoais, a partir do processo de escolarização. No entanto, percebemos que alguns estudantes, embora envolvidos pelo discurso ideológico da sociedade do capital, percebem a escola como possibilidade para emancipação humana.

Segundo Frigotto (1993), a relação entre educação e capacidade de produção encontra fundamento na Teoria do Capital Humano, que concebe a educação como condição básica de mobilidade social e de aumento da renda individual. O autor esclarece que:

A ideia-chave é a de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal da capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Dessa suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (FRIGOTTO, 1993, p.41).

A disseminação dessa teoria como alternativa para redução das desigualdades sociais foi muito utilizada pelos organismos internacionais, mais precisamente, pelo Banco Mundial na década de 1950, ao patrocinar programas educacionais nos países periféricos, como estratégia para reduzir a pobreza e promover o crescimento econômico nestes países.

Atualmente, os ideais da Teoria do Capital Humano reaparecem com uma nova roupagem e estão entrelaçados com os objetivos educacionais das agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Estes organismos internacionais delineiam o modelo educacional a ser seguido através de políticas, programas e projetos e, conforme estas agências, seguindo estas recomendações os países podem alcançar um ótimo patamar educacional e poderão concorrer plenamente no mercado mundial.

Nesse contexto, a educação é fundamental para “criar e aumentar” o capital humano. É o processo educativo que produzirá algumas atitudes e conhecimentos para capacitar para o trabalho. Assim sendo, neste ponto de vista, a educação é tida como um dos fatores que auxiliam no desenvolvimento e na distribuição social de renda. No entanto, as questões relacionadas às diferenças de classes são deixadas de lado, pois quem não conseguiu uma posição social melhor deve ser auto responsabilizado, pois não teve méritos. Com relação a este ponto Frigotto (1993) expõe que:

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (FRIGOTTO, 1993, p.41).

A educação sob a ótica desta teoria torna-se uma mera adaptadora e um instrumento que responde às necessidades do sistema produtivo para a manutenção e crescimento do capital. A educação sozinha não é capaz de perpetuar o sistema vigente, mas, segundo Mészáros (1995):

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (MÉSZÁROS, 2008, p.45).

Ainda sobre a questão da mobilidade social e pessoal via processo de escolarização, concordamos com as reflexões de Apple (1989) quando afirma que:

[...] as escolas, não são tão meritocráticas como muitos pesquisadores educacionais gostariam que pensássemos. Embora muitas pessoas ainda aceitem a noção de que

as escolas servem para maximizar a probabilidade de mobilidade pessoal, levando de alguma forma direta à possibilidade de uma vida melhor mais tarde, análises recentes asseguram que não é isso o que acontece. Pois se vivêssemos de fato numa ordem meritocrática, “esperaríamos que a relação entre as notas nos testes escolares e o êxito na vida adulta aumentasse com o tempo, e que a relação entre a origem familiar e o êxito adulto caísse”. Nada disso está ocorrendo. Ao invés disso, a evidência existente indica que tem havido pouca diminuição na correlação entre origem social e êxito escolar. (APPLE, 1989, p.57-58).

Outros estudantes informam que a motivação para participação no Programa advém da oportunidade em melhorar o desempenho escolar com a participação nas aulas de Letramento ou Acompanhamento Pedagógico, possibilitando uma melhor formação cultural para estes sujeitos. Alguns elementos desta perspectiva estão sintetizados nos depoimentos abaixo:

Eu participava do Programa por causa do reforço, na oficina de Letramento, depois eu vi a oficina de Dança e resolvi participar também. Mas depois de um tempo, eu fiquei só no reforço mesmo, pois na de Dança eu não aprendia nada de novo. Nas aulas de Letramento eu tive a oportunidade de melhorar meu desempenho na escola, aprendi a ler melhor e resolver problemas de Matemática. (LARA, Escola B)

Eu participava do PMEd porque precisava de reforço e minha mãe não podia pagar uma banca para mim, aí ela me matriculou no Programa para eu melhorar as notas de Português e Matemática. (EMILY, Escola C).

Com o Acompanhamento Pedagógico do Programa eu comecei a passar direto e não precisei mais fazer recuperação no final do ano. Eu era muito fraca em Português, depois do Programa eu melhorei muito, principalmente na leitura. (INGRID, Escola B).

Pra mim foi ótimo participar do PMEd. Depois das oficinas de reforço eu comecei a entender melhor as aulas de matemática e também melhorei na leitura e produção de texto, se não fossem as aulas de reforço, com certeza, eu tinha perdido de ano. (GABRIEL, Escola A).

Sobre formação cultural, Adorno (1996) afirma que nas sociedades atuais, as relações sociais, em especial, as diferenças econômicas, impossibilitam a formação do indivíduo. Conforme o autor “a formação nada mais é do que cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. (ADORNO, 1996, p.388). O que significa dizer indivíduo livre e radicado em sua própria consciência. Nesse sentido, a formação é condição *sine qua non* para construção de uma sociedade autônoma. Ainda segundo o pensamento de Adorno (1996), na ideia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem

status e sem exploração. Contudo, o próprio autor adverte que “a desumanização do sistema capitalista de produção nega aos trabalhadores todos os pressupostos de formação”. (ADORNO, 1996, p.391).

Vale lembrar que as oficinas do macrocampo Acompanhamento Pedagógico nas escolas pesquisadas são as mais frequentadas pelos estudantes, pode-se afirmar que isso decorre da obrigatoriedade desta oficina, como condição para a participação das demais atividades esportivas, além da oportunidade de alguns estudantes melhorarem seu desempenho escolar, contando com aulas de reforço no contraturno. A preocupação da família com a vida escolar dos estudantes, também pode ser vista como motivação para a frequência nas atividades de letramento, uma vez que estas, não tendo condições financeiras para custear reforço escolar para os filhos no contraturno, nem conhecimento específico e/ou tempo para auxiliá-los nas atividades escolares veem no Programa uma alternativa viável para minimizar os problemas de aprendizagem dos mesmos.

Continuando a análise das informações sobre as motivações para estudar nas escolas *locus* da investigação, nos deparamos com a seguinte resposta:

Eu estudo aqui, porque é uma escola ótima, têm bons professores, conteúdo fácil por isso quase ninguém perde de ano, merenda todo dia, não precisa pagar nada, tem livro para quase todo mundo, duas fardas para cada aluno de graça e ainda é pertinho da minha casa. Eu estudo para ser alguém na vida, sem estudo a gente não é nada. (LILIA, Escola A).

Esta estudante tem dezesseis anos, mora apenas com a mãe e cinco irmãos e não conhece o pai. Sua mãe é analfabeta e a única fonte de renda familiar é o Bolsa-Família²¹. Ela afirma que frequenta a escola todos os dias por causa da merenda escolar e que sai de casa sem o café da manhã, pois na maioria das vezes não tem “nada” para comer em casa. O que nos chama mais atenção nesta fala é a questão ideológica a respeito da escola pública, como aquela que oferece educação “de graça”. É importante salientar, que esta não foi a única fala a despeito da gratuidade da educação pública que observamos durante a realização das entrevistas.

Isso nos permite pensar que o modo de vida destes sujeitos e as condições objetivas de sobrevivência faz com que internalizem elementos que dissimulam a realidade. A

²¹ Informações retiradas do Questionário Socioeconômico (APÊNDICE B).

condição do dominado faz com que as informações sejam inculcadas, elaboradas e recriadas de acordo com o modo como elas vivem. Assim, o ocultamento da realidade é um processo que atinge todas as classes inseridas nesse contexto sócio histórico desenvolvido pelo modo de produção capitalista. Nas palavras de Marx: “A produção de ideias, de representações e da consciência, está em primeiro lugar, direta e intimamente ligada à atividade material dos homens; é a linguagem da vida real”. (1982, p.25).

Salientamos ainda,

Percebemos que a grande maioria dos estudantes pesquisados desconhece o funcionamento das escolas públicas, financiamento, gestão dos recursos, prestação de contas, escolha do currículo, dentre outros aspectos que envolvem toda a dinâmica das instituições escolares públicas nas quais estudam. A ausência de fornecimento de informações, por parte de alguns gestores das escolas investigadas, os quais representam e legitimam o poder público estadual, uma vez que foram indicados e não eleitos pela comunidade, democraticamente, pode contribuir para camuflar o dever do Estado no oferecimento da educação pública e de qualidade. A gratuidade da educação é um dever social conquistado pelas classes populares, eixo de reivindicações pela democratização do ensino. Detentora de significado político-ideológico, a gratuidade não é uma simples proposição, mas elemento substantivo nas lutas dos trabalhadores por melhores condições de vida. No entanto, quando esse direito é controlado pelo Estado a gratuidade assume outra feição aos olhos do público beneficiado com o “de graça” e, talvez por isso, resida aí a dificuldade da população em identificar seu direito social.

A educação institucionalizada e controlada pelo Estado (educação pública) traz consigo a ideologia da classe dominante, e como tal busca construir na sociedade valores ideológicos da burguesia, como forma de impor sua visão de mundo ou seus conhecimentos como verdadeiros e absolutos. Transferir esta ideologia é fundamental para a manutenção o *status quo* do sistema. A educação se transformou em uma forma de “doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com os valores da ordem social do capital como ordem natural inalterável”. (MÉSZÁROS, 2008, p.80).

Diante disso, não se pode defender a ideia de que a educação formal é responsável pela transformação política, social e econômica da sociedade, uma vez que a escola se constitui em nossa sociedade, um instrumento de superestrutura do capitalismo. Sendo assim,

pode-se dizer que não é possível mudar a estrutura social vigente, acabar com a miséria e a desigualdade social, isto é, construir uma sociedade justa e igualitária por meio da educação formal, principalmente aquela oferecida pelo Estado. Embora este seja o discurso de diversos programas educacionais implementados pelo mesmo, como o PMEd, objeto desta investigação.

O poder público idealiza uma educação para minimizar problemas sociais criados e recriados no sistema capitalista, como forma de compensar as contradições. É por meio dessas dissimulações que circulam por meio das ideologias dominantes, que a dominação econômica se perpetua na sociedade capitalista, sem que as classes dominadas tenham a chance de perceber e superar tal situação. Para tanto, o Estado se apropria das instituições sociais, mas especificamente das escolas, implementando políticas educacionais que, de forma dissimulada, contribui ainda mais para o processo de reprodução das desigualdades sociais.

Entretanto, não podemos afirmar que a educação como um todo não é importante para o processo de superação do capitalismo. Ao contrário, ela se transforma em um instrumento importantíssimo para a classe dominada avançar na construção de um mundo mais justo e igualitário. Cabe-nos lembrar que a transformação radical da estrutura social é o resultado de um processo revolucionário que, no caso, deve ser orquestrado pela classe explorada diretamente pelo capital. Esse processo é dado pela ação direta, na dinâmica da luta de classes, por meio do combate econômico e político contra a classe dominante. “Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado”. (SAVIANI, 2009, p.59). A educação deve ser vista como fator, por vezes decisivo, que possibilite instrumentalizar o proletariado e não como substituto da ação direta do mesmo.

Saviani (2009) defende a construção e o domínio do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade com o intuito de aplicá-la para superar a sociedade de mercado. De acordo com esse autor, uma vez dominado o conhecimento, o proletariado é capaz de formar os mecanismos necessários a serem usados nos conflitos diretos e indiretos da luta de classes. A isso Saviani chamará de Pedagogia Histórico-Crítica. E mais:

Eis aí o sentido da frase “a verdade é sempre revolucionária”. Eis aí também por que a classe efetivamente capaz de exercer a função educativa em cada etapa histórica é aquela que está na vanguarda, a classe historicamente revolucionária. Daí o caráter progressista da educação. [...] (SAVIANI, 2009, p. 79).

A educação pública, por excelência, é a educação da classe proletária, e não há outro caminho que não seja garantir a esta classe o conhecimento necessário que lhe possibilite interpretar cientificamente o mundo em que vive além, é claro, de instrumentalizá-lo na luta pela construção de uma sociedade econômica e socialmente igualitária. Para tanto, os educadores deverão estar engajados na construção de um projeto de sociedade diferente. O compromisso do educador com a verdade transformadora é importante nesta ação e, assumindo este compromisso, estará assumindo a defesa e luta de uma classe, assim assevera Saviani (2009):

[...] numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isso colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo o interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria patentear a exploração a que é submetida, instando-a a se engajar na luta de libertação. (SAVIANI, 2009, p.79).

É salutar lembrar que o PMEd tem como objetivo garantir o direito de aprender, promovendo para tanto, atividades diversas no contraturno que garantam a diminuição das desigualdades educacionais por meio da ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, quando a instituição escolar não tem condições de atender a totalidade de seus estudantes, são definidos alguns critérios para participação, como:

Estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social; estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas; estudantes em defasagem idade/série; estudantes dos últimos anos dos anos iniciais (5º ano) e finais (9º ano) do ensino fundamental entre os quais há maior saída extemporânea; estudantes de anos nos quais são detectados índices de saídas extemporâneas e/ou repetência; estudantes que demonstrem interesse em estar na escola por mais tempo. (BRASIL, 2013, p.13).

Apesar dos critérios pré-estabelecidos na proposta do PMEd, é oportunizada a cada instituição escolar a definição de quantos e quais alunos frequentaram as atividades do Programa. Isso torna a proposta do Programa contraditória, uma vez que, ao definir critérios para participação está adotando uma política de exclusão, produzindo contradição em sua própria proposta de garantia do direito de aprender para todos.

Nessa perspectiva, inferimos que o PMEd se apresenta como política pública educacional que não considera a educação como direito de todos como dispõe nossa

Constituição, já que sua proposta não é direcionada a todos os estudantes, mas apenas a uma parcela deles, conforme descrito na proposta do programa discutido no capítulo anterior.

Sobre esse aspecto, Coelho (2009) questiona:

Se estamos falando de educação escolar, falamos de aluno. Essa é uma categoria que, entendemos, significa criança na escola. E, nesse sentido, a centralidade da escola é condição *sine qua non* para que a formação completa aconteça – como formação cognitiva, afetiva, corporal, racional e emocional. (...) para todos os alunos, e não para alguns – os com defasagem idade/série; os repetentes; os faltosos; os em situação de vulnerabilidade social. (...) Os alunos – todos os alunos – querem participar de atividades mais lúdicas, mais criativas, mais esportivas. Isto faz parte de sua formação completa, que é função da escola. Por que, então, incluir excluindo na educação integral? (COELHO, 2009, p.11).

Os critérios para participação do PMEd podem revelar o processo de exclusão nas escolas investigadas, sendo estes critérios evidenciados nas falas dos estudantes:

Só os alunos do 8º e 9º anos podiam participar do Programa, por isso eu não participava todos os dias, porque eu tinha que ficar em casa para tomar conta da minha irmã que estudava no 6º ano e não podia participar. Ela não podia ficar em casa sozinha, assim eu só participava uma vez na semana, quando minha mãe estava de folga. Eu não tenho dificuldade de aprender, queria vir para a escola por causa do esporte. (DANIEL, Escola A).

Nesta escola, qualquer aluno do 9º ano podia participar, mas gente tinha que escolher só duas ou três oficinas, não podia vir para a escola todos os dias para as oficinas na tarde. A diretora disse que quem participasse do Futsal, não podia fazer a oficina de Capoeira, Dança e Teatro. Mas a de Letramento era obrigatório. Assim eu fazia a de Letramento e Futsal. (TÚLIO, Escola B).

Participavam do Programa só os alunos do 7º e 8º anos, que moravam perto de casa, porque não tinha almoço. A gente ficava na aula normal de manhã até onze e meia, depois ia para casa almoçar e voltava uma e meia para as oficinas de Letramento e Esportes. Quem morava longe, podia ficar se trouxesse o almoço. (EMILY, Escola C).

Conforme relato dos sujeitos da pesquisa, percebemos que cada instituição escolar estabelece critérios de participação dos estudantes no PMEd. Estes critérios parecem não estar relacionados com a dificuldade de aprendizagem dos alunos, mas sim com a vontade de querer ficar mais tempo na escola para participar de atividades esportivas. Entretanto, a oficina de Letramento ou Acompanhamento Pedagógico é obrigatória, por isso todos os estudantes que optam por participar do Programa devem frequentá-la. Esta obrigatoriedade é definida na proposta do PMEd: “[...] as escolas poderão escolher atividades do universo de

possibilidades ofertadas. Uma dessas atividades, obrigatoriamente, deve ser do macrocampo Acompanhamento Pedagógico [...]”. (BRASIL, 2013, p.6).

Outra contradição revelada nas falas acima, diz respeito ao oferecimento das atividades dos macrocampos definidas pelas unidades escolares como Oficinas Pedagógicas. De acordo com a proposta do Programa, a escolha dos macrocampos que a escola irá desenvolver deverá estar de acordo com seu projeto político-pedagógico, limitada a um mínimo de três e a um máximo de seis, conforme critérios definidos na Resolução nº 19 (BRASIL, 2008) em seu artigo 13, § 2º, que dispõe sobre os processos de adesão e habilitação, bem como às formas de execução e prestação de contas referente ao PDDE e dá outras providências.

Segundo os estudantes, a Escola A oferece cinco oficinas pedagógicas: Dança, Teatro, Esportes, Rádio Escolar e Letramento (Acompanhamento Pedagógico). No entanto, só é facultado a cada estudante, a participação de duas oficinas.

Eram cinco oficinas, mas a gente só podia escolher uma de Letramento e outra de diversos, tipo Teatro, Esportes, Rádio ou então Dança. Tipo assim: quem fazia Letramento de Matemática, fazia Dança ou Esportes, quem fazia Letramento de Português fazia a de Teatro ou Rádio. As oficinas começavam às 10 horas e terminava meio dia, aí a gente ia para casa almoçar, porque não tinha comida para os alunos, a diretora dizia que não tinha verba nem para a merenda, quanto mais para dar almoço. As oficinas da tarde começavam às três horas e terminavam as cinco, três vezes por semana. (CARLOS, Escola A).

Tinham cinco oficinas, mas eu só frequentava a de Dança e Letramento de Matemática e Português, três vezes por semana. Primeiro a gente fazia a oficina de letramento depois a de dança, quando terminava a gente ia para casa almoçar e depois voltava para a escola para a aula regular. (GABRIEL, Escola A)

Os estudantes desta escola revelam que as atividades não constituem educação integral, mas sim oferecimento de atividades complementares três vezes por semana, perfazendo um total de seis horas semanais, o que contradiz com a proposta do Programa, a qual reza que as atividades do contraturno devem perfazer um total de no mínimo quinze horas semanais, ou seja, que as oficinas pedagógicas devem ser ofertadas todos os dias, aumentando a jornada escolar de quatro para sete horas diárias para todos os estudantes participantes do PMEd.

Nas Escolas B e C, também evidenciamos discordância entre a proposta do PMEd e a sua materialização, no que tange às oficinas pedagógicas, sobretudo no que se refere a

quantidade de oficinas ofertadas pelas escolas e o número de horas-aulas do contraturno. Isto é constatado por meio das seguintes informações:

A gente fazia uma oficina de Letramento, Dança e Percussão, ou então Letramento, Futsal e Dança, ou Letramento, Capoeira e Dança. A gente tinha que escolher uma oficina de Letramento e duas diversificadas. Às vezes a gente fazia aula de reforço (Letramento) de Matemática e quando eu ia fazer a de Português eu era barrada, porque só podia fazer uma. A oficina de Letramento era duas vezes por semana, das nove e meia às onze horas e as diversificadas, três vezes, das sete e meia às nove e meia. (YASMIM, Escola B).

Eu fazia a oficina de Percussão, Capoeira e Letramento, duas vezes por semana. Um dia era percussão e letramento, no outro era capoeira e letramento e no terceiro dia era só de percussão e capoeira. As oficinas eram bem divertidas, só a de letramento que era meio chata. (ANA, Escola B).

Eram três oficinas, Letramento de Matemática, Letramento de Português e Esportes. Duas vezes por semana, das treze e trinta às dezesseis horas, na sala de aula mesmo. Não podia ter aula de esportes na quadra porque os alunos que estudam a tarde não deixavam a gente jogar bola, eles usavam a quadra para a aula de Educação Física. O professor era gente boa, ele trabalhava em uma academia, dava aula de Judô e uma vez por semana vinha dar aula para a gente. Só que ele ficou até a metade do ano, depois a gente só teve aula de Letramento, uma vez por semana. Ai ficou muito chato. (SALMO, Escola C).

No contexto das entrevistas percebemos o caráter alienante imposto aos estudantes, sobretudo no que se refere à proposta do Programa. Não são reconhecidos como sujeitos de direitos, não interagem no processo de discussão sobre o Programa, não participam na escolha das oficinas pedagógicas.

Além das limitações já apontadas, outras contradições podem ser relacionadas quanto ao tempo e organização das oficinas pedagógicas do PMEd. No que tange ao tempo, verificou-se que o tempo cronológico descrito na proposta do Programa não é cumprido, tão pouco, o tempo pedagógico. Há um mascaramento, uma subtração das horas destinadas para as atividades do contraturno escolar. Quanto à organização das oficinas, os estudantes afirmam que frequentam as oficinas pedagógicas de duas a três vezes por semana, o que destoa do decreto nº 7.083/2010, que prevê a realização de sete horas de atividades diárias na escola. Vale salientar, que os alunos não participam de todos os macrocampos, como determina este mesmo decreto.

Alguns depoimentos nos relatam que a motivação para participar do PMEd advém, principalmente da necessidade de socialização e interação com os colegas da escola, além da oportunidade de lazer e ocupação do tempo ocioso.

[...] foi uma oportunidade de jogar bola e me distrair de manhã, pelo menos duas vezes por semana, eu podia fazer uma atividade divertida. Se tivesse uma quadra ou campo no meu bairro eu não vinha jogar na escola, mas não tem nada de bom para fazer lá, fico em casa sozinho, assistindo televisão, é muito chato não ter nada para fazer. O Letramento eu fazia porque a diretora disse que era obrigatório, se não fosse eu não vinha de jeito nenhum, já bastam às aulas normais que a gente não pode faltar. (JÚLIO, Escola A).

Eu participei porque eu gosto de fazer percussão e, tipo assim, eu pude fazer dança e percussão, eu achei uma ótima oportunidade de fazer, já que não tem outro lugar no meu bairro, achei ótimo fazer na escola junto com meus colegas. Depois da aula de dança ou percussão eu ia para a de Letramento. (NICOLY, Escola B).

No horário da manhã eu não tinha nada para fazer aí eu vim participar da oficina de Esportes, três vezes por semana, depois, participava da oficina de Letramento porque era obrigatório, era uma aula muito fácil, com textos para a gente ler e problemas de Matemática, que não tinha nada a ver com as aulas normais. No total eu ficava três horas a mais da escola, uma hora e meia em cada oficina. (ERIC, Escola C).

Constata-se com os depoimentos acima que os estudantes, priorizam a participação nas atividades de Esportes e Lazer, no contraturno. No entanto, estas atividades, mesmo com grande aceitação pelos estudantes, não perfazem sete horas diárias. Há um revezamento entre as atividades esportivas e o acompanhamento pedagógico ou letramento.

Vale ressaltar que a escola, no contraturno, torna-se um local de lazer e entretenimento para alguns estudantes. Dessa forma podemos inferir que o PMEd, nas escolas pesquisadas, pode estar contribuindo para o esvaziamento da função social da escola quando materializa a perda da centralidade do ato educativo. Sobre as implicações do trabalho educativo discorre Saviani (2001):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2001, p.21).

Daí o trabalho educativo diferenciar-se das atividades concretas desenvolvidas no contraturno escolar. Como evidenciamos na fala de Eric (Escola C) “[...] participava da oficina de Letramento porque era obrigatório, era uma aula muito fácil, com textos para a gente ler e problemas de Matemática, que não tinha nada a ver com as aulas normais [...]”.

Percebe-se nesta fala a ausência de um trabalho conjunto entre professores e monitores, além da desarticulação na organização curricular da escola, ou seja, as atividades do PMEd não estão em sintonia com as atividades desenvolvidas nas aulas regulares. O que se percebe é o desenvolvimento de atividades aligeiradas, desarticuladas, sem planejamento pedagógico, desenvolvidas por alguns profissionais sem qualificação profissional adequada para o trabalho docente, principalmente nas oficinas pedagógicas do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico. Os depoimentos abaixo demonstram a falta de qualificação profissional de alguns monitores:

A oficina de Matemática era mais para passar o tempo, porque a monitora não sabia dos conteúdos que a professora passava para a gente de manhã. Ela colocava a gente para jogar Dama e Dominó, às vezes fazia bingo e passava filme. (ERIC, Escola C).

[...] a gente só fazia atividade de leitura, às vezes cópia de textos e redação. A de Matemática era muito fraquinha, as aulas eram só de problemas e contas, as vezes a monitora fazia uns jogos e também deixava a gente jogar Dominó ou Damas. Na moral, era muito fácil e eu já sabia tudo que ela ensinava, eu vinha mesmo porque minha mãe ficava enchendo minha paciência, mas não ajudava em nada nas matérias, era perda de tempo, por isso às vezes eu ia para a casa de alguma colega e dizia que estava na escola. (EVELIN, Escola C).

A monitora tirava umas dúvidas da gente, mas não ensinava igual professora da aula da tarde, acho que a monitora não sabia o assunto, ela não era professora formada, era estudante do curso de Pedagogia, mas era gente boa e respeitava a gente. (FABIANA, Escola B).

As atividades dos macrocampos do PMEd, desenvolvidas no contraturno, são conduzidas por instrutores denominados monitores que estão cursando no mínimo o 5º período de um curso superior, ou na falta destes, qualquer profissional da comunidade escolar que possua habilidades para o desenvolvimento das oficinas pedagógicas. Não há um processo seletivo para o ingresso. O grupo gestor seleciona estes profissionais, os quais recebem uma ajuda de custo para alimentação e transporte para executarem tais atividades, em regime de trabalho voluntário, com a carga horária de até quinze horas semanais.

Um aspecto que merece destaque é o vínculo afetivo destes profissionais com os estudantes. Todos os estudantes participantes da pesquisa relatam inúmeros sentimentos positivos com relação aos monitores: amizade, respeito, simpatia, carinho, entre outros. Isto decorre, principalmente pelo fato das oficinas serem de grande aceitação por parte do alunado,

sobretudo aquelas relacionadas ao esporte e lazer. Percebe-se ainda, que nas atividades de Letramento, mesmo os monitores não apresentando habilidades para o desempenho da oficina, os estudantes demonstram compreensão e respeito pelo trabalho desenvolvido por estes voluntários.

Ainda analisando as respostas referentes à inserção dos estudantes no PMEd, destacamos a seguinte fala de Marcos: *“eu ficava no Programa por causa da quadra de esportes, pois no meu bairro não tem e aqui na escola eu posso jogar bola na oficina de esportes”*.

Nesta fala, percebemos uma contradição na materialização do PMEd, o qual é idealizado para promover a formação integral dos sujeitos e contribuir para sua cidadania, no entanto, fica evidente que o mesmo apresenta características compensatórias. Para Saviani (2001), a educação compensatória consiste em:

O caráter de compensação de deficiências prévias ao processo de escolarização nos permite compreender a estreita ligação entre educação compensatória e pré-escola. Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica não se trata de reconhecer seus limites, mas de alargá-los: atribui-se então à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A consequência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional. (SAVIANI, 2001, p.41).

Nesse sentido, compartilhamos com as ideias de Saviani (2001), quando enfatiza que a política de educação compensatória já nasce fracassada, pois transfere para a escola a responsabilidade em oferecer aos educandos serviços que deveriam ser promovidos pelo poder público como: lazer, segurança, cultura, saúde, dentre outros. A escola, nesse contexto, se torna um local para os estudantes desempregados e “desocupados”, ou os ditos “sujeitos em situação de vulnerabilidade social”, uma vez que o processo educacional não é integrado com o processo produtivo. Os estudantes que não tem ocupação encontram na escola um espaço para fazer amigos, fugir dos trabalhos domésticos e, sobretudo, ocupar o tempo ocioso.

No entanto, não podemos negar que o PMEd proporciona a oportunidade aos estudantes a frequentar a escola ampliando a sua jornada, todavia esta ampliação do tempo não veio acompanhada de um projeto de educação que objetiva a emancipação dos sujeitos por meio do conhecimento. Segundo Adorno (1996), o aumento das oportunidades educacionais não resultou em melhor formação para o povo, pois, ao ter sido agraciado com o direito à escola, a ele foi dada a impressão de tratamento de igualdade. Entretanto, o que ocorre na educação incorreta (a semiformação) que recebe é a deformação da sua consciência.

No contexto das escolas pesquisadas, constatamos que a prática educativa das oficinas pedagógicas do PMEd, em sua grande maioria, são práticas que se limitam a atividades sem planejamento e finalidades definidas, materializadas de forma descontextualizadas e sem interação com o currículo escolar, assim, podemos inferir que estas não se configuram como uma práxis educativa orientada para a emancipação humana, como anuncia a sua proposta, mas sim como uma semiformação que favorece ainda mais a alienação de grande parte dos estudantes participantes do Programa em questão.

Para Pucci (1995), a semiformação é um obstáculo para o desenvolvimento da consciência e da liberdade, nas palavras do autor:

A classe dominante negou historicamente aos trabalhadores todos os pressupostos para sua formação cultural e lhe propiciou a semiformação. O resultado disso não foi a não-cultura, mas a semiformação cultural, a atrofia da consciência e da liberdade. (PUCCI, 1995, p.42).

Podemos inferir ainda, que o PMEd é uma proposta de formação cultural que tem como objetivo compensar os aspectos deficitários da educação ofertada no turno regular de aulas e para isso, amplia-se a jornada escolar, acreditando que o problema será resolvido apenas com oferecimento de mais tempo na escola. Dessa forma, ao invés de resolver o problema da educação, com políticas públicas mais eficazes, que amenizem os problemas da desigualdade social, raiz de todos os males da sociedade, aumenta-se ainda mais dose da educação deficitária. Fazendo uma analogia, podemos dizer que quando uma pessoa está doente e o remédio não faz efeito, não se pode, simplesmente, aumentar a dose do remédio, é preciso buscar investigar melhor a doença, diagnosticar a raiz do problema e a partir daí traçar um tratamento eficaz.

Indagamos aos entrevistados o que eles faziam, no contraturno, antes da implementação do PMEd, com o objetivo de identificar elementos da vida social dos estudantes e relacioná-los com a prática educativa do Programa. Vejamos algumas das respostas dadas:

Eu ficava em casa mexendo no celular, ouvindo músicas, usando o computador ou então, sem fazer nada, dormia até umas onze horas e depois vinha para a escola. Com o Programa a gente ficou com a vida mais ativa. O Programa tirou a gente do celular e fez com que a gente fizesse uma atividade divertida, que era a dança. Antes eu ficava 24 horas no celular, com a oficina de Dança eu conheci mais pessoas e passei a interagir mais com minhas colegas. (YASMIN, Escola B).

Eu ajudava a minha mãe com os trabalhos de casa, cuidava dos meus irmãos, fazia os trabalhos da escola e depois ficava no celular. Depois do Programa eu ocupei mais o meu tempo com atividades esportivas e dança e fiz mais amizades. (INGRID, Escola B).

Eu levantava umas nove horas e depois ficava na internet até a hora de tomar banho para vir para a escola. Quando começou o Programa eu passei a ir para a escola, de manhã, duas vezes por semana, as vezes era bom, mas de vez em quando eu queria ficar dormindo. (ANA, Escola C).

Eu ajudava minha mãe na creche que ela trabalha, mas também ficava na internet do celular. Eu gostava de ir para o Programa pelo menos não tinha que acordar cedo para trabalhar na creche. Na verdade eu gosto mesmo é de não ter nada para fazer, tipo assim, ficar de boa. (MARÍLIA, Escola B).

Eu não tenho nada para fazer de manhã, não tenho celular nem computador, se eu pudesse eu vinha para a escola todo dia só para não ficar em casa, pois quando eu estou lá, minha mãe me manda limpar casa e isso eu detesto. (CLARA, Escola A).

Depreendemos, mediante as falas, que os estudantes, antes da implementação do PMEd, preenchiam seu tempo com atividades próprias da sua idade, ou seja, uso do celular e computador para acesso a redes sociais, audição de músicas, assistir televisão, dentre outras. No entanto, o que mais chama a atenção é o uso frequente do celular para acessar as redes sociais, ocupando assim, a grande maioria do tempo dos adolescentes, e eles não parecem estar insatisfeitos com isso. Aqueles que se queixam de não fazer nada são justamente os que não possuem acesso às tecnologias ou são obrigados a exercer atividades estranhas a sua vontade, como o trabalho doméstico, por exemplo. Neste contexto, podemos inferir que o Programa se configura como possibilidade de socialização entre os jovens, os quais vêm para a escola, no contraturno, para desenvolver atividades socioeducativas, interagir com seus colegas e criar laços de amizades. Entretanto, uma contradição é revelada nas informações dos

estudantes, uma vez que constatamos que apesar de promover a socialização, a prática educativa do PMed é pouco atrativa para o contingente de alunos das escolas pesquisadas, uma vez que menos de dez por cento dos estudantes se sentem atraídos pelas atividades do Programa, conforme relatos dos próprios estudantes.

As oficinas têm poucos alunos, tem dia que não dá nem para jogar futebol, pois não tem alunos para formar um time. Ai a gente chama os alunos que estão na aula regular para jogar. Muitos meninos falam que é muito chato vir para a escola o dia todo e que preferem ficar em casa sem fazer nada. (GABRIEL, Escola A).

São poucos alunos que participam do Programa, muitos colegas da gente têm preguiça de acordar cedo para vir para a escola. Se fosse aula mais interessante, tipo informática, acho que teria mais alunos participando. Aliás, acho que não, tem aluno que não gosta de fazer nada mesmo. (MARCIA, Escola B).

Já eu acho que quando as oficinas são boas, os alunos vêm normalmente. O que aconteceu foi que no início era ótimo vir para o Programa, depois as atividades ficaram muito repetitivas, por isso o pessoal foi desistindo. (MARTA, Escola B).

Para muitos estudantes a ociosidade não é uma coisa ruim, eles gostam de ficar sem fazer nada, o que não significa que vão entrar para o mundo do crime só porque não tem nada para fazer. Estes sujeitos, apesar das condições financeiras desprivilegiadas, possuem valores morais cristalizados em seu ambiente familiar e na comunidade em que vivem. O discurso de que os estudantes devem ficar o tempo todo na escola para não se desvirtuar é uma ideologia da classe dominante para camuflar as desigualdades do sistema capitalista e culpabilizar a classe dominada pela violência.

O Estado e o capitalismo, segundo afirmação de Arroyo (1988, p.7) não “se reconhecem produtores da miséria e degradação cultural, física e moral dos seus trabalhadores e cidadãos”. De acordo com o autor, nas propostas de educação integral, o Estado aparece como “protetor do próprio povo” e mais, “que a necessidade de largar o tempo da escola deve ser justificada pela desestruturação familiar da classe trabalhadora, pela violência dos lugares onde moram e outros diagnósticos”. A lógica da educação em tempo integral para Arroyo, não é “humanitária, protetora e formadora, mas uma lógica brutal da sociedade mercantil”.

A justificativa do Estado para a implementação de programas educacionais que viabilizem a ampliação da jornada escolar, dentre muitas determinações, é a vulnerabilidade dos estudantes que vivem na periferia. No entanto, constatamos no campo empírico que esta vulnerabilidade não é fator determinante para o ingresso de crianças e adolescentes às

atividades do contraturno. O que estes estudantes, em sua maioria, procuram na escola é socialização, integração, lazer, dentre outras atividades.

As propostas de educação em tempo integral, como o PMEd, se alimentam da negatividade do social, do caráter deformador do convívio normal, do trabalho e da vida cotidiana, desconsideram a organização e as relações sociais dos estudantes das classes populares. É como se todas as crianças e adolescentes das classes populares estivessem em situação de violência e vulnerabilidade e necessitassem de políticas assistencialistas e compensatórias e, ainda, como se a escola pudesse resolver todos os problemas sociais mediante ampliação do tempo e espaços educativos. Este é um discurso ideológico que desconsidera a vida e o contexto social em que estão inseridos os estudantes, considerando apenas a sua condição social como ponto de partida para construção de políticas públicas educacionais.

De acordo com Arroyo (1988, p.3) a história da Educação em Tempo Integral possui “a função social, política e pedagógica pretendida por seus idealizadores”. Nesse sentido, ao tratar da educação em tempo integral das escolas públicas, cabe uma reflexão acerca da visão que se configura sobre as pessoas que são alvos dos programas de ampliação do tempo e escolarização. Quem são esses estudantes? Qual a imagem que o Estado faz dessas pessoas no momento da idealização de propostas educacionais? Por que são consideradas vulneráveis e/ou desajustadas?

Para Apple (1989),

[...] Ao definir grandes grupos de crianças como desajustadas (aprendizes lentos, problemas de recuperação, problemas de disciplina, etc), [...] o estado financia grandes projetos terapêuticos. Embora esses projetos possam parecer neutros, benéficos e voltados para a mobilidade, eles na verdade ajudam a enfraquecer a discussão sobre o papel da escola na reprodução dessas pessoas e do conhecimento exigidos pelo capital. Isso ocorre, em parte, porque se definem as causas últimas desse desajustamento como estando na criança ou na sua cultura e não como sendo devidas aos conflitos e injustiças produzidos pelas hierarquias culturais e econômicas desenvolvidas historicamente. (APPLE, 1989, p.71).

Nesse contexto, podemos inferir que o PMEd se constitui como um projeto educacional terapêutico, financiado pelo Estado com o intuito de minimizar as desigualdades sociais inerentes do processo de produção capitalista, além de legitimar as ideologias de igualdade e mobilidade de classe por meio das instituições escolares.

Retomando a temática da vulnerabilidade, questionamos aos estudantes se eles se consideram jovens vulneráveis ou em situação de risco social e, ainda, se conheciam algum colega nestas condições e qual a contribuição do PMEd para amenizar esta problemática. Vejamos os depoimentos:

Todo mundo acha que a gente que estuda em escola pública é marginal, pobre, que não quer nada, que usa droga que se prostitui, isso não é verdade, a gente tem objetivos na vida, quer vencer na vida, estuda, às vezes trabalha e com isso consegue até entrar em faculdade, ter bom emprego. Tem alguns colegas da gente, que fazem coisa errada, mas são poucos e a gente não gosta de andar com esse tipo de gente. Nós somos alunos normais e tem muitos que são bem sucedidos na vida. (DANIEL, Escola A).

Não me considero um jovem problema, eu sou um adolescente que tenho família, tenho educação, meus pais me ensinam o que é certo e o que é errado. Eu conheço alguns colegas que se envolveram com droga, acho que porque não tinham nada na cabeça e faltava apoio da família e religião. No Programa não tinha ninguém assim, só tinha colega que queria ocupar o tempo com esportes e gente assim, não usa droga, eu acho. (MARÍLIA, Escola B).

Eu me considero um adolescente normal, meus pais são pobres sim, mas tenho uma família que cuida de mim e de meus irmãos, nunca me envolvi com coisa ruim, tipo droga. As pessoas têm esse preconceito com a gente, só porque é pobre e mora em bairro de gente fraca pensa que é bandido, mas nós não somos isso não. Conheço pessoas que são bandidos, mas eles não gostam de estudar, nem trabalham, vivem só na rua mexendo com coisa que não presta, eles não querem ficar na escola não, nem um turno, quanto mais dois, é perda de tempo. (EMILY, Escola C).

Estas falas representam a grande maioria dos depoimentos dos estudantes. Mais uma vez, comprovamos que os jovens que participavam do Programa em estudo, não se configuram como jovens “desajustados” ou em situação de risco social. Na realidade, são adolescentes oriundos das classes trabalhadoras, que residem em bairros periféricos, com renda familiar de até dois salários mínimos, que moram, geralmente com seus familiares, com valores éticos e morais definidos, que possuem objetivos e sonhos como qualquer jovem na sua faixa etária.

Assim, depreendemos por meio dos depoimentos dos estudantes, que o PMEd é extremamente ideológico, sobretudo, porque é idealizado para um público – estudantes de escolas públicas – que apesar das condições financeiras desprivilegiadas, não se encontram em situação de vulnerabilidade social. De acordo com os sujeitos desta pesquisa, os jovens em situação de risco social não procuram a escola para minimizar ou solucionar as condições de exclusão social e marginalidade em que vivem.

Eu não conheço ninguém que usava droga e ficava no PMEd, tinha mais alunos com dificuldade nas matérias, colegas que queriam ficar na escola o dia todo para não ficar em casa sem fazer nada, gente que gosta de dança, música, esportes, estas coisas que divertem os jovens. (LILIA, Escola A).

Qualquer aluno podia participar do Programa, mas quem mais participava eram os alunos interessados em melhorar as notas, que não tinha como pagar banca, e outros que queriam fazer coisas diferentes na escola. Quem tinha problema com drogas, era violento, não participava do projeto não, a diretora dizia que eles já davam muito trabalho em um turno e que não queria ele aqui o dia todo não. (NICOLY, Escola B).

Gente que mexe com drogas não perde tempo nessa escola, quando a diretora sabe que é traficante ele é expulso, não fica aqui não. (MARÍLIA, Escola B).

Professora, quem usa droga não quer ficar na escola o dia todo não, ele quer ficar nas “bocas” ou então na rua. Hoje em dia tem gente que vende droga em todo canto, menos na escola, porque sabe que a diretora chama a polícia. (SALMO, Escola C).

Na proposta do PMEd não encontramos uma definição para o termo vulnerabilidade social, no entanto, como este é um programa educacional para escolas públicas, portanto, para estudantes das classes populares, entendemos que o Estado pode conceber estes sujeitos como um grupo de excluídos que precisa ser ocupado para poder formar sujeitos úteis, que saiam das ruas e frequentem escolas, pois o contrário se relaciona à possibilidade de infringir regras. Podemos indicar uma série de pressupostos que dão sustentação a essa lógica de ação: a vinculação da pobreza com a inutilidade social; a necessidade de enquadramento no modelo de produção capitalista; a marginalização da pobreza. A utilidade do indivíduo para o sistema vincula-se ao seu potencial produtivo e à preocupação que suscita enquanto ameaçador da ordem social em questão. Diante disso, cabe ao Estado à implementação de políticas públicas compensatórias que fortalecem o conformismo e a acomodação e enfraquece a luta por direitos e reivindicações sociais na busca de uma sociedade menos desigual.

Em vista disso, compreendemos que exista a ilusão de que a educação seja a panaceia dos males sociais para cumprir com seu salvacionismo diante das dificuldades de nosso tempo. Sabemos que a solução não é tão simples assim, ou seja, a forma superficial com que são tratadas a questão da violência e a solução de conflitos por meio do caráter mediador da escola ou de projetos socioeducativos como o PMED, sinalizam que essa

problemática se resolve no plano do discurso sem sequer arranhar minimamente o sistema fundado na exploração do homem pelo homem.

Contraditoriamente, verificamos que as políticas públicas educacionais, especificamente o PMEd, encontram nas comunidades escolares pesquisadas, resistência em sua implementação. Isso pode ser evidenciado por meio da baixa frequência da grande maioria dos estudantes nas atividades do contraturno do Programa. De acordo com alguns estudantes a baixa receptividade se deve a inúmeros fatores, explicitados nas seguintes falas:

Nas oficinas do Programa vinham poucos alunos, começou com quinze e tinha dia que só vinham uns três ou quatro colegas, aí não dava para fazer atividade esportiva, tipo jogar bola, ou então dançar. Algumas colegas achavam que era muito cansativo vir para a escola o dia todo, preferiam ficar em casa dormindo. Também as oficinas não eram interessantes, eu prefiro mil vezes as aulas normais, porque a gente aprende coisas melhores para a vida da gente. Dançar é bom, mas podemos aprender com nossos colegas mesmo, não precisa de aula. (CAMILA, Escola B).

Não tinha quase ninguém no Programa, às vezes vinham uns dez alunos. Se eu tivesse um trabalho ou então outra coisa para fazer no turno oposto eu não vinha para o Programa. Na verdade eu só vinha por causa da minha mãe e também porque era obrigatória a oficina de Letramento. (CARLOS, Escola A).

Na verdade, eu gosto das oficinas, mas acho que a escola não abraçou o Programa, por isso quase ninguém vem para as aulas da tarde. O pessoal da escola não gosta quando a gente faz a oficina de dança no pátio, os professores dizem que fazemos muito barulho. Existe também o dos monitores, eles faltam muitas aulas e a gente acaba ficando desmotivado e desistindo do Programa. (ANA, Escola C).

Muitos alunos não vêm para o Programa porque não gostam de ficar o dia todo na escola, também acho que se as oficinas fossem melhores, com mais recursos e tivesse almoço, aumentava o número de alunos nas aulas do Programa. (NICOLY, Escola B).

Compreendemos que a falta de motivação para participar do PMEd pode ser entendida como uma resistência às estruturas de dominação, materializada através de uma proposta de educação integral como propulsora de uma suposta cidadania e conseqüentemente a promessa de uma emancipação humana através desta educação. No entanto, essa negatividade pode também ser entendida como o despertar da consciência dos estudantes do papel da escola enquanto instituição que está a serviço da reprodução social, se configurando assim, uma forma de emancipação destes estudantes, mas também pode significar apenas uma forma de adaptação à sua condição de classe dominada, que não percebe a educação como mediação para a transformação social.

Já Adorno (2005) afirma que é somente através da reflexão crítica e da resistência consciente à realidade da maneira como ela se apresenta atualmente, que podemos romper com o ciclo da heteronomia que produz sempre o mesmo e dar os primeiros passos em direção a construção de uma sociedade verdadeiramente emancipada.

Tomando como referência os depoimentos dos estudantes e, principalmente, observando a materialização do PMEd, percebemos que este Programa, tal como se apresenta em sua prática, não tem refletido os objetivos idealizados pelo poder público. Isso é notório quando interpretamos as falas de alguns estudantes, quando expressam que preferem trabalhar a participar das oficinas do contraturno ou simplesmente ficar em casa sem fazer nada, configurando assim, desmotivação e falta de interesse pelas atividades oferecidas pelas instituições escolares. Podemos ainda depreender, que este tipo de educação não tem refletido os interesses dos estudantes das classes populares, uma vez que estes resistem em frequentar as atividades complementares.

De acordo com Apple (2006), as escolas não são meramente instituições de reprodução que veem os estudantes como agentes passivos de informações pré-fabricadas. Ao contrário, se é inegável que acontece a reprodução, é preciso considerar também que isso não se dá sem atritos e contradições. Logo, é possível dizer que também existe no meio escolar espaço para reflexão, resistência e mudança.

Assim, corroboramos com ideia de que, embora o Estado pense uma educação ideal para as classes populares, aqui configurada como educação integral via PMEd, existe resistência a este tipo de educação. A respeito disso, Apple (1989) infere que:

[...] a reprodução social não é um processo tranquilo e garantido, As pessoas precisam ser convencidas da desejabilidade e legitimidade dos arranjos sociais existentes. Mas esse convencimento não se dá sem oposição, conflito e resistência. É precisamente esse caráter conflagrado que caracteriza um campo cultural como o do currículo. Como uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, o campo social e cultural é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição. (APPLE, 1989, p.34).

Perguntados os estudantes sobre as contribuições do PMEd para a sua vida, os mesmos nos deram as seguintes respostas:

Não ajudou muito não, só foi uma forma de distração e diversão com as aulas de dança, capoeira e percussão, foi mais uma ocupação do meu tempo. A aula regular

contribui mais porque a gente é obrigada a aprender e isso faz a gente crescer na vida. Dança é bom, mas não ajuda a gente a conseguir um emprego melhor. (INGRID, Escola B).

O Programa não ajudou em nada na minha vida, se eu quisesse ser dançarina, aí podia me ajudar, eu não vou ganhar dinheiro com a dança. (CAMILA, Escola B).

Não contribuiu em nada, para mim esse Programa podia até acabar, pois acontecia duas vezes por semana e a gente ficava só dentro da sala de aula fazendo cruzadinha e caça-palavras, não tinha nenhuma atividade diferente, até a oficina de Esportes era na sala de aula, porque a gente não podia usar a quadra, pois estava sempre ocupada com as aulas de Educação Física da turma regular da manhã. (EMILY, Escola B).

Os depoimentos acima afirmam que o Programa não trouxe contribuição para a vida dos estudantes, uma vez que as oficinas, segundo eles, não correspondem com as expectativas para a melhor empregabilidade, além de constituírem em atividades esportivas e de lazer que acontecem em espaços improvisados, como relata a fala de Emily “...até a oficina de Esportes era na sala de aula...”. A falta de planejamento dos espaços da escola, pode demonstrar a banalização com a materialização do Programa, bem como a escolha das oficinas como Dança, por exemplo, a qual é descrita pelas alunas como uma atividade que não traz contribuição para sua vida, revela a falta de discussão com o coletivo da escola, sobre a escolha dos macrocampos que compõem as oficinas pedagógicas, que mais se adequam a realidade da comunidade escolar e que são de maior interesse para os estudantes. Isto pode revelar que não há participação do coletivo da escola na operacionalização do PMEd, o que tem provocando problemas na sua execução.

As falas demonstram que muitos estudantes estão insatisfeitos com as atividades desenvolvidas pelo Programa: distribuição da carga horária das oficinas insuficiente; atividades pedagógicas descontextualizadas; espaço inadequado para a oficina de Esportes; além do oferecimento de oficinas que não contribuem para seu desenvolvimento profissional.

Percebemos que as atividades desenvolvidas no PMEd não são articuladas com o currículo das escolas investigadas e, ainda, que não existe um projeto educativo coletivo nestas escolas. Os estudantes frequentam as oficinas disponibilizadas pelas instituições, em dias e horários definidos, como atividades complementares, desvinculadas com as aulas no turno regular. Percebe-se também a ausência do Estado em oferecer espaços públicos adequados para concretização das oficinas, bem como ausência de material pedagógico e humano para auxiliar na orientação e execução do Programa.

Corroboramos com Duarte (2001), quando afirma que o esvaziamento de conhecimentos e conteúdos é uma característica da educação pública na sociedade capitalista.

De acordo com o autor:

A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil a sua adaptação incessante aos ventos do mercado. Da mesma forma que o trabalhador, no capitalismo, só possui sua força de trabalho abstratamente concebida, o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente. (DUARTE, 2001, p.80).

A citação acima reflete a situação encontrada nas oficinas no PMEd, trata-se de um esvaziamento da função precípua da escola, um remendo grosseiro no currículo escolar, numa explícita alusão a educação utilitarista. Os alunos permanecendo algumas horas a mais nesta escola consagra um tipo de educação que serve para a manutenção da ordem vigente.

Uma proposta de tempo integral ou de educação integral deveria implicar no redimensionamento do currículo escolar, novas formas de organização: dos espaços pedagógicos, do tempo pedagógico e da construção coletiva, do desafio de formar os indivíduos para lidar com novas tecnologias e linguagens. Um tipo de educação que privilegiasse os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, conduzindo-os a uma formação integral, o que, em tese, possibilitaria sua emancipação.

No entanto, o que se constata é que o Programa em estudo proporciona o oferecimento de atividades complementares de lazer, esportes, artes e cultura, desvinculadas do currículo escolar, como forma de ocupação do tempo dos estudantes, antes ou após o horário das aulas regulares, sendo estas atividades desenvolvidas em qualquer espaço da escola. Assim, a denominação de educação integral acaba reduzida a questão temporal, ou melhor, ao aumento da quantidade de horas em que os estudantes permanecerão sob a responsabilidade de uma instituição escolar.

A Educação Integral a qual defendemos está relacionada à ideia de uma formação que desenvolva as múltiplas potencialidades de produzir conhecimento nos planos cognitivo, social, afetivo, cultural, físico, estético, dentre outros, ou seja, pela ideia de uma formação mais completa possível para o ser humano. Neste sentido, a educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como ser fragmentado, e que esta integralidade se constrói

através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. (MAURICIO, 2009, p.55).

Quanto ao tempo integral²², este se refere à ampliação da carga horária, isto é, a reestruturação do tempo escolar, e conseqüentemente à reorganização do currículo, dos espaços e dos profissionais da escola, contudo esclarecemos que uma política de educação em tempo integral não é necessariamente uma política de educação integral. Deste modo, para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes, da visão fragmentada, para que o ideal de formação em tempo maior e qualificado se realize. (BRASIL, 2009a).

Retomando as falas sobre a contribuição do PMEd para a vida dos estudantes, destacamos alguns depoimentos que demonstram os pontos positivos do Programa, de acordo com alguns informantes:

O Programa me ajuda a ficar com a vida mais ativa, antes das oficinas eu só ficava em casa assistindo televisão. Agora posso jogar bola com meus colegas e me distrair mais. (JÚLIO, Escola A).

Contribui para a gente sair do celular e ficar com uma atividade mais divertida, tipo dançar e fazer capoeira. (YASMIM, Escola C).

O Programa foi bom, porque antes eu só ficava no computador até meio dia, agora eu posso vir para a escola duas ou três vezes por semana e interagir com meus colegas nas aulas de esportes. (TULIO, Escola B).

Analisando estes depoimentos podemos inferir que o PMEd traz contribuições importantes para a vida de muitos educandos, principalmente no que tange à socialização e ocupação do tempo livre com atividades interativas, reduzindo assim o tempo destes sujeitos com o uso dos elementos da indústria cultural (celular, televisão, computador, dentre outros).

Zuin (2007), na leitura que faz dos autores Adorno e Horkheimer (1985), afirma que o intuito da indústria cultural é entorpecer os homens da moderna sociedade de massa por meio da veiculação de produtos culturais criados para ocupar os espaços vazios destinados ao ócio, ao lazer e, assim, impedir que percebam as injustiças e irracionalidades do sistema capitalista. Ao cumprir o seu papel de seduzir as massas para o consumo, ideologias são

²² De acordo com o decreto 6.253/2007, art.4º, tempo integral refere-se a uma jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias.

disseminadas, identidades são construídas e as pessoas se encontram cada vez mais enredadas nos simulacros produzidos para esse fim. Induzidos pela promessa de felicidade, os consumidores se transformam em indivíduos acríticos e inconscientes.

Diante disso, deduzimos que o oferecimento de atividades complementares no contraturno, mesmo em situações precárias, como já fora mencionado pelos estudantes, trouxe contribuições relevantes para alguns estudantes, principalmente no que tange a socialização dos sujeitos participantes do Programa.

A infraestrutura da escola, bem como a carência de material didático são apontados pelos estudantes como limitações que influenciam a materialização do PMEd. Estes aspectos são evidenciados nas falas abaixo:

As oficinas de Percussão não tinham instrumentos musicais para todo mundo, às vezes também não tinha bola para a oficina de Esportes, a gente tinha que trazer de casa. Era uma confusão para a gente usar a quadra, porque os alunos que tinham aula de Educação Física, no horário regular, diziam que a quadra não era para o Programa, era só par eles, aí a diretora mandava a gente sair da quadra e fazer as atividades esportivas dentro da sala mesmo. Como é que a gente vai jogar bola dentro de uma sala de aula? (GUSTAVO, Escola C).

A aula de dança era feita em qualquer lugar vazio da escola, tinha dia que era no pátio, outro na quadra, às vezes na sala, e a gente tinha que trazer o aparelho de som, porque o da escola estava quebrado. (VITÓRIA, Escola C)

A oficina de Letramento era no refeitório, sem quadro de giz. Na hora do intervalo a gente tinha que sair porque por causa do horário da merenda. A gente também só podia usar o banheiro até onze horas, pois as faxineiras precisavam limpar os banheiros para os alunos do outro turno. (VITOR, Escola A)

A oficina de Rádio escolar era em um quartinho bem pequeno e escuro e não tinha monitor, a gente ir para lá e ficava passando músicas, de vez em quando a diretora pedia para a gente anunciar uns avisos, era só isso que a gente fazia lá. (DANIEL, Escola A).

Nas escolas pesquisadas, a implantação do PMEd não veio acompanhada pela ampliação ou reestruturação do espaço educativo. As atividades do contraturno escolar, conforme relatam alguns estudantes, são realizadas em espaços físicos precários, restando ao gestor escolar à improvisação ou adaptação com recursos da própria escola, como foi feito com a Rádio Escolar da Escola A. Situação que se agrava em relação aos refeitórios e banheiros escolares, estes ambientes não comportam todos os alunos, não há preocupação com a acessibilidade e na alternância de turnos, as condições higiênicas não são as mais favoráveis.

Constatamos que o Programa em tela foi implantado, mas não houve uma preocupação com a ampliação da estrutura física escolar para comportar os estudantes do contraturno. Detecta-se uma desresponsabilização do Estado com a educação pública, uma vez que induz a escola a assumir novas funções e omite-se em prover os meios necessários para promovê-la.

Outros depoimentos, contudo, ressaltam que o PMed, apesar das dificuldades quanto a infraestrutura, contribui para melhoria da sua formação cultural, diminuindo as dificuldades de aprendizagem, sobretudo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O que demonstra que o Programa pode proporcionar, de certa forma, a emancipação do indivíduo, na medida em que potencializa o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Isso se confirma nas falas apresentadas:

O Programa contribuiu um pouco, porque eu aprendi alguns conteúdos que eu tinha dificuldade na aula regular, por exemplo, depois das oficinas de Letramento do Programa eu melhorei as notas de Língua Portuguesa, porque eu passei a ler mais e a fazer redações melhores. (KAROL, Escola C).

Pra mim foi bom, porque eu aprendi a fazer contas e melhorei na leitura e escrita. Poderia ser melhor, pois dois dias por semana é muito pouco. (KARINE, Escola C).

A oficina acontecia no refeitório, era um lugar muito barulhento, mas mesmo assim, eu consegui aprender muitas coisas, principalmente a resolver problemas de Matemática. (ANGÉLICA, Escola A).

O desenvolvimento intelectual é importante para a construção de uma sociedade emancipada, no entanto, ela por si só não garante a emancipação humana, visto que esta depende da vontade de toda uma coletividade, racionalmente esclarecida e livre para manifestar seu pensamento. No entanto, de acordo com Adorno (1985) esta mesma racionalidade pode se constituir como um empecilho para a emancipação do indivíduo, ou seja, ao mesmo tempo em que a racionalidade proclama uma sociedade emancipada, cria também estruturas de dominação e de impedimento da própria emancipação.

É importante ressaltar que a organização do mundo é pautada pela heteronomia e não pela autonomia. Isso pode conduzir uma revolta do indivíduo contra a civilização, na medida em que se vê envolto numa rede, aprisionado por regras e normas que o impede de ser livre, provocando assim, a barbárie.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 1995, p.155).

A sociedade da heteronomia é entendida como “um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo” (ADORNO, 1995, p.124). Para Adorno (1995) a própria organização do mundo é heterônoma, que se converte em ideologia dominante. “Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação”. (ADORNO, 1995, p.143).

No tocante à prática educativa do PMEd, questionamos aos estudantes como eram desenvolvidas as oficinas do macrocampo Acompanhamento Pedagógico ou Letramento (como é chamada pelos estudantes) e estes nos explicitam por meio das seguintes informações:

As oficinas eram uma enrolação danada. A gente saia da aula normal almoçava uma comida ruim, isso quando tinha almoço, e depois ficava no pátio até uma hora e meia. Depois a monitora de Português chegava mandava a gente pegar um livro na biblioteca para ler e fazer cópia até umas três horas. Depois a gente merendava e então ia para a oficina de letramento de Matemática até às quatro horas. A monitora era gente boa, apesar de não saber muito os conteúdos. (VITÓRIA, Escola C).

Era muito ruim, eu só vinha porque era obrigatório, era muita leitura todo dia. A monitora pedia para fazer textos e não corrigia, além disso, deixava a gente a vontade e saia da sala para conversar com o pessoal da cozinha, ou então ficava no celular. A oficina de Matemática era muito fácil, com atividades xerocadas e muita conta para a gente fazer. (KAROL, Escola C).

A monitora de letramento parecia que não sabia os conteúdos de Matemática, ela não era professora, estava estudando Enfermagem e disse pra gente que só estava trabalhado no Programa para poder pagar a faculdade. Acho que era por isso que ela não sabia dar aulas, mas mesmo assim, ela era muito legal e tratava a gente com respeito. (VITOR BRUNO, Escola C).

A proposta do PMEd define que o macrocampo Acompanhamento Pedagógico é obrigatório e deve ser orientado para possibilitar

[...] um tempo diário e significativo para o aprofundamento e o acompanhamento do que foi apreendido em sala de aula, enfatizando ações que promovam a paixão pela literatura, o convívio com a escrita e a leitura compartilhada de textos, o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, a compreensão das relações sociais e humanas e das relações entre os diferentes seres da natureza, dentre outras aprendizagens significativas dos diferentes campos do conhecimento. (BRASIL, 2013, p.10).

No entanto, o depoimento da maior parte dos estudantes, participantes deste estudo na Escola C, revela que nas oficinas do referido macrocampo, as atividades parecem ser desenvolvidas sem planejamento pedagógico e articulação com o currículo das aulas regulares. Os monitores, segundo os estudantes, não possuem conhecimentos suficientes para trabalhar com as oficinas de Letramento de Matemática e Língua Portuguesa. Contudo, apesar da falta de competência técnica, os monitores mantinham uma relação saudável com a maioria dos estudantes.

Vale salientar que os monitores são trabalhadores voluntários, os quais recebem uma ajuda de custo para alimentação e transporte, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para desenvolver as atividades das oficinas dos macrocampos, portanto, não possuem vínculo empregatício com a unidade escolar. Isto pode influenciar na qualidade da educação ofertada pelo Programa, uma vez que o mercado não dispõe de mão-de-obra de qualidade que trabalhe em troca de ajuda de custo. Assim, os diretores são obrigados a contratar pessoas da comunidade, sem necessariamente ter formação adequada para atuar nas oficinas do Programa, os quais deverão ser obrigatoriamente voluntários. É importante lembrar, ainda, que esses profissionais não recebem nenhum tipo de formação inicial ou continuada para atuar no PMEd.

É evidente, nesse contexto, a precarização do trabalho docente, especialmente, quando os monitores são submetidos ao desenvolvimento de diversas atividades sem capacitação adequada. Desta forma, o profissional, mesmo que voluntário, passa a assumir, muitas vezes a função de “improvisador” que a todo custo precisa preencher o tempo daqueles que, geralmente, não tem acesso às diversas formas de cultura e lazer, sem refletir as consequências de sua ação educativa.

A prática do trabalho voluntário, conforme Bomfim (2010) está atrelada aos interesses políticos e ideológicos de cada sociedade. A autora destaca que o problema em si

não está nas ações e direciona sua crítica ao viés político do voluntariado especificamente à funcionalidade ao capital, assumida na sociedade brasileira nos dias atuais:

Nossa intenção é mostrar como a lógica capitalista atual se apropria de valores, como a solidariedade, e de motivações individuais (sejam elas de ordem religiosa ou aquelas ocasionadas por situações como desemprego etc.) para forjar uma ‘cultura do voluntariado’ necessária ao estabelecimento do consenso e de um “novo” padrão de intervenção social. (BONFIM, 2010, p.11).

A intencionalidade do PMEd alude ao fortalecimento da ideia de que todos os indivíduos da sociedade são responsáveis pela educação brasileira, que todos devem ser solidários em prol da melhoria desta, sendo estas as alternativas para a mudança do quadro educacional no país. No entanto, outros fatores são omitidos, como maiores investimentos do Estado, inclusive na contratação de profissionais qualificados para comporem uma nova proposta pedagógica e social – a educação integral.

Assim, ao incentivar a busca por monitores da própria comunidade, pelo compartilhamento da responsabilidade com o processo educativo dos estudantes, sem se preocupar com a qualificação, valorização e inserção destes profissionais, acreditamos que o PMEd pode acabar comprometendo o alcance do seu principal objetivo, que é a melhoria da qualidade da educação básica brasileira.

Ainda sobre a prática educativa das oficinas pedagógicas do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, destacamos as falas dos estudantes das Escolas A e B, que em contraponto as perspectivas dos estudantes da Escola C revelam que, apesar das limitações dos monitores em ministrar as oficinas, estas apresentaram pontos positivos no tocante a melhoria da aprendizagem.

[...] eu aprendi alguns conteúdos que eu tinha dificuldade na aula regular, por exemplo, depois das oficinas de Letramento eu melhorei as notas de Português, porque eu passei a ler mais e fazer redação. Na aula regular tem muitos alunos e a professora não tem condições de ensinar um a um como acontece na oficina. (LARISSA, Escola A).

Na oficina de Letramento eu aprendi contas de matemática... em casa não tem ninguém para me ensinar e na aula regular a professora não tem paciência de ensinar, diz que o assunto é do primário e que tenho que “me virar” para aprender. A monitora faz jogos e fica mais fácil aprender. (YASMIN, Escola B).

Embora sejam identificadas muitas fragilidades na prática educativa das oficinas pedagógicas de Letramento, não se pode negar que estas contribuem, mesmo que parcialmente, para o desenvolvimento da aprendizagem de muitos estudantes participantes do PMEd. Sob esse aspecto concordamos com Saviani (2001, p.21) quando salienta que a atividade nuclear da escola deve ser “a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”. O autor ressalta ainda que:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas). (SAVIANI, 2001, p.19).

No entanto, embasadas nas reflexões adornianas, podemos inferir que o oferecimento de conhecimentos mínimos nas oficinas de letramento do PMEd pode se constituir como uma semiformação na medida em que promove o esvaziamento do currículo escolar, contribuindo para a ideologia de que é melhor uma educação pífia do que nenhuma educação. A semiformação ou a falsificação da formação por meio de conteúdos superficiais e fragmentados promove a incapacidade criativa e autônoma dos indivíduos, impedindo o surgimento de uma práxis transformadora das suas condições de vida. A semiformação mutila a autonomia dos homens, alienando-os e favorecendo sua adaptação ao *status quo*.

O PMEd promove uma semiformação por meio dos conteúdos ministrados nas oficinas pedagógicas, apresentados de forma reduzida, fragmentada, sem a presença de uma estrutura que viabilize ao educando sentir-se desafiado a penetrar em suas profundezas. Exige-se a memorização da tabuada, a decodificação de signos, a produção de textos desconectados com realidade dos educandos, atividades mecânicas e práticas despreocupadas com o despertar do senso crítico dos estudantes.

Nesse contexto, a semiformação desenvolvida via PMEd, ao contrário do ideal da formação, que pretende ser um processo de emancipação dos indivíduos enquanto sujeitos da práxis social, produz a acomodação destes sujeitos à situação de dominação a que estão

submetidos. A formação cultural, como contraposição à semicultura é um processo que não se esgota nos aspectos subjetivos e individuais, mas define-se essencialmente numa luta que implica a mudança das condições sociais e materiais que permitiram que este modo de ser se autoproprietasse, em detrimento dos ideais de uma vida justa e verdadeiramente humana.

As escolas, embora carreguem consigo uma herança de reprodução de injustiças e desigualdades sociais, ainda é uma instituição poderosa no processo de emancipação humana, talvez a mais específica para este fim e, apesar de suas ambiguidades, é um espaço dialético e dialógico que pode transformar e também ser transformada.

Quanto à prática educativa das oficinas do macrocampo Esporte e Lazer, promovidas pelo PMEd, os relatos dos estudantes evidenciam uma grande aceitação a estas atividades, apesar de notarmos forte interferência da direção das escolas investigadas, na escolha das músicas da oficina de Dança e Rádio Escolar, além das dificuldades de infraestrutura para execução das atividades esportivas, apontados pela grande parte dos estudantes, como pontos negativos para materialização das referidas atividades.

Eu gosto muito da oficina de futebol, pois, no meu bairro não tem onde jogar bola, por isso eu venho para a escola. O monitor escalava o time, dava a bola para a gente ficar jogando das oito até às 10 horas, duas vezes por semana. Gosto muito da oficina de esportes, porque não preciso pensar muito e ficar quebrando minha cabeça, é muito mais divertido do que estudar. (DANIEL, Escola A).

Gosto da oficina de dança porque é mais livre e divertido. A gente dança, não tem que fazer atividade, é só diversão. As aulas regulares são muito cansativas e a gente acaba tomando raiva. (MARÍLIA, Escola B).

As oficinas de capoeira e percussão eram ótimas, porque eram diferentes da aula regular, mais livre, sem atividades de leitura, sem cobrança, a gente vinha quando tinha vontade, não tinha chamada, era muito divertido, um passatempo ótimo. (VITOR, Escola B).

As oficinas de esportes eram ótimas, o único problema era a falta de espaço (quadra) para jogar bola. Mesmo assim, quando a gente brincava na sala de aula mesmo, eu gostava muito, porque não precisava fazer tarefa. (VITOR BRUNO, Escola C).

Depreendemos dos depoimentos acima que a predileção às atividades do Programa, em detrimento das aulas do turno regular resulta, principalmente, das condições objetivas em que vivem. Estes estudantes, em grande parte, estão expostos a experiências formativas que não exigem concentração, pensamento reflexivo, senso crítico aguçado, pois vivem em um contexto social que estimula a semiformação proporcionada pelas atividades

esportivas sem planejamento e objetivo sistematizado, nas quais estão adaptados em seus espaços de vivência. O currículo escolar sistematizado nas aulas regulares, a carga horária obrigatória, as normas, regras, a exigência de disciplina, dentre outros requisitos, exigem comportamentos diferentes daqueles os quais estão acostumados, isso pode fazer com que desenvolvam aversão às aulas do turno regular, as quais exigem deles comportamentos e atitudes que não estão adaptados, gerando resistência ao processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, apesar da resistência e desinteresse por conhecimentos mais elaborados, ressaltamos que é por meio do conhecimento científico apreendido que o estudante terá condições de compreender e analisar a sociedade em que vive, possibilitando assim a transformação de sua consciência e de sua realidade. (SAVIANI, 2003).

Sob este aspecto, Saviani (2005) na Pedagogia Histórico-Crítica considera o aluno em duas distinções: o aluno empírico e o aluno concreto. O autor apresenta o aluno concreto como sendo síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais. Desta forma o que vem ao interesse do aluno concreto está presente nas condições em que ele se encontra e não que ele escolheu. Do mesmo modo que as novas gerações não escolhem os meios e relações de produção que são herdadas das gerações anteriores, porém sua criatividade não é absoluta, mas está presente. No entanto, os alunos enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que não foram escolhidas por eles.

“O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto”. (SAVIANI, 2005, p.143). É nesse campo que se encontra a questão do conhecimento sistematizado, aquele que é produzido historicamente e que agrega o conjunto dos meios de produção.

Esse conhecimento sistematizado não pode ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a este tipo de saber. (SAVIANI, 2005, p.143-144).

Esse fato decorre porque o indivíduo enquanto empírico se interessa por satisfações imediatas que não exijam muito esforço, que sejam prazerosas, enfim que estejam ligadas a entretenimento. Enquanto que o indivíduo concreto por sintetizar as relações sociais

que caracterizam a sociedade em que vive, passa a se interessar à apropriação das objetivações humanas, ou seja, os conjuntos dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e aliados à formação social a qual participa.

Neste sentido, Saviani (2005, p.11) afirma que “a aquisição do conhecimento científico é tarefa fundamental da escola e este processo de apropriação do conhecimento deve ser pautado na”:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformações; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2005, p.9).

Diante disso, inferimos que a escola precisa encontrar meios para vencer a resistência dos estudantes aos conteúdos escolares fundamentais, pois sem conteúdos significativos e relevantes a aprendizagem deixa de existir, transformando-se num teatro, numa farsa. No entanto, “a prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas”. (SAVIANI, 2008, p.45). Pois, se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores que se utilizam exatamente desses conteúdos culturais para validar e solidificar a sua dominação, enfim, o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam.

Retomando as falas dos informantes desta pesquisa, sobre a prática educativa das oficinas do PMEd, destacamos a ideologia impregnada no currículo escolar e legitimada pelos gestores das escolas investigadas, por meio dos depoimentos abaixo:

As meninas não podiam participar da oficina de futebol, porque era só os meninos que jogavam bola. O monitor falava que futebol é esporte para homem, daí a gente ficava olhando os meninos jogar bola. (FABIANE, Escola C).

Na oficina de dança é proibido músicas de *Funk*, a diretora tem lei, e quando ela percebe que a gente está ouvindo essas músicas, ela toca o sinal e acaba com a aula,

mas tudo bem, a gente sabe que não pode porque as músicas são muito esculhambadas mesmo. (NICOLY, Escola B).

Na escola a gente só pode ouvir músicas evangélicas, porque as músicas do “mundo” são proibidas pela direção. (KARINE, Escola C).

O que se deve aprender nestas instituições escolares está diretamente relacionado à visão de mundo dos gestores escolares. Nas escolas investigadas o poder central do diretor é evidente e representa com eficiência a dominação ideológica da classe dominante a qual representa.

De acordo com Apple (2006), os modos como se organiza a sociedade, o que se escolhe para que suas crianças e jovens aprendam e como devem ser avaliados, são pontos de conflitos e de controle cultural que chegam às instituições de ensino explícita e implicitamente nos conteúdos escolares e no currículo oculto a que os alunos são submetidos.

Silva (2000, p.148) também afirma que “O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a sociedade é boa e desejável”, explicitando que o currículo é fruto da construção social, histórica, através da ideologia de um grupo que dirige a sociedade e pensa e determina o que é “melhor” para a formação da consciência dominada ou dominante através do currículo.

Analisando o bloco temático referente à conceituação, destacamos as falas dos participantes da pesquisa quanto às definições de emancipação, ressaltando os seguintes relatos:

Para mim emancipação é ser livre, ter um trabalho, uma casa, ganhar dinheiro, comprar o que quiser. Quando eu ficar maior de idade e conseguir um emprego eu vou ser livre e não vou precisar dar satisfação da minha vida para ninguém da minha casa. (CARLOS, Escola A).

Emancipação é ser livre, sair a hora que quiser, poder trabalhar e comprar as coisas da gente, poder namorar, ir para o lugar que a gente quiser sem ter hora para chegar e sem gente para encher a nossa paciência. (NICOLY, Escola B).

Não sei o que é isso não, mas acho que é ficar livre, se é isso, só vai acontecer comigo quando eu ficar “de maior” e puder fazer o que eu quiser: trabalhar, namorar, sair, essas coisas. (LARA, Escola A).

Emancipação é ter maturidade para resolver os problemas, é não ter que depender dos outros para resolver as coisas para a gente e também é poder dirigir, pois meu pai falou que só posso depois que eu fizer dezoito anos. (VITOR BRUNO, Escola C).

Diante das falas, percebemos que a definição de emancipação para muitos estudantes, coaduna com a ética capitalista de consumo, enquanto possibilidade de independência financeira, o que os levariam, segundo estes sujeitos, a liberdade e a felicidade. Para outros, a emancipação está relacionada ao ato de se tornarem independentes da tutela dos pais, a partir da maioridade civil, o que os tornariam, conseqüentemente, “livres e felizes”.

Isso implica dizer que a emancipação, sob a perspectiva de grande parte dos estudantes, está vinculada à independência econômica, com a participação desses sujeitos no mundo do trabalho para obtenção dos meios necessários para sua existência material. Deprendemos que esta visão de emancipação dos estudantes, pode também estar condicionada ao fato de serem jovens menores de idade, que querem trabalhar, mas são impedidos por seus pais devido a sua menoridade civil, além disso, consideram-se dependentes e muitas vezes “infelizes” pelo fato de não poderem realizar atividades como namorar, sair para “baladas”, chegar tarde em casa, dirigir, trabalhar, dentre outras práticas que lhes exigem idade mínima.

Esse ideário de liberdade e independência consiste em uma ideologia da classe dominante que impede o desenvolvimento de pessoas verdadeiramente emancipadas. Nesse sentido, corroboramos com o pensamento de Adorno (1995), quando afirma que emancipar-se significa ter decisões conscientes e independentes, por meio de uma consciência verdadeira, sendo ainda um dos nexos de uma sociedade verdadeiramente democrática. Porém, na sociedade moderna, cada vez mais a emancipação se torna sinônimo de abstração, necessitando de inserção no pensamento e na prática educativas, pois é importante o enfrentamento da organização do mundo e dos vieses ideológicos que superam a educação e limitam as possibilidades emancipatórias.

Um indivíduo emancipado desenvolve a capacidade de criticar a realidade, posicionando-se no contexto e agindo com o objetivo de transformá-la. É nesse sentido que a participação se torna uma consequência natural do emancipado. Evidentemente, que existem inúmeras motivações que conduzem uma pessoa a participar, por exemplo, de interesses econômicos ou profissionais, entretanto, participação é tratada aqui como posicionamento da pessoa orientada para a transformação social que beneficie o coletivo. Por fim, emancipação é o resultado da consciência crítica daquele que busca a transformação da realidade, visando

unicamente o benefício coletivo em função de uma participação ativa, traduzida em ações organizadas e, portanto, eficazes.

Prosseguindo a análise das informações coletadas, questionamos aos participantes da pesquisa como deveria ser uma escola ideal e os mesmos responderam:

Escola ideal é aquela que tem professor qualificado, que respeita os alunos, que sabe ensinar e que a gente aprende mesmo. Professor bom faz a gente aprender de um jeito ou de outro, faz a gente estudar, exige muito dos alunos, mas não é ignorante, nem autoritário. (CARLOS, Escola A).

Escola ideal é aquela que não tem preconceito com os alunos. O povo da diretoria discrimina muito os alunos que são gays, lésbica, fica enchendo a cabeça da gente, querendo que a gente mude de caminho. Tem gente que é gay porque nasceu assim, e a diretoria quer fazer a pessoa deixar de ser gay, dizendo que Deus não gosta desse tipo de gente, fica pressionando os alunos, não conversam com eles, não ouvem, só discrimina, tem muito preconceito aqui. Se tiver algum aluno gay, a diretora quer fazer ficar evangélico para deixar de ser gay. Tem que saber que a pessoa escolheu ser assim e pronto, não é da conta de ninguém. O povo da escola não protege o aluno gay, não ajuda em nada, só faz pressão para mudar, assim como é que a sociedade vai ajudar? (INGRID, Escola B).

Escola boa não precisa ter computador, livros, material escolar e merenda boa, precisa ter um bom relacionamento entre professor e alunos. Quando o professor ouve os alunos a gente aprende com mais facilidade. Os professores parecem que sabe tudo e a gente tem que ficar quieto para aprender o que eles sabem. (VITOR BRUNO, Escola C).

Escola boa tem que ter professor que sabe ensinar, muito professor sabe o assunto, mas a gente não consegue entender o que ele fala, ela fala baixo, fica todo nervoso, e a gente não ouve nada, como a gente vai entende a matéria se a gente não consegue nem ouvir o professor? Escola ideal é escola particular, lá não tem falta de professor, e tem professor que sabe ensinar, não adianta nada fazer faculdade para ser professor e quando chega à escola, não saber dar uma boa aula. (VITÓRIA, Escola C).

Na percepção de grande parte dos estudantes, escola ideal é aquela em que os educadores, de uma forma geral, desenvolvem um bom relacionamento com os educandos, estabelecendo uma relação de respeito às diferenças e tolerância, além de promover a aprendizagem por meio de uma prática educativa que facilite a apreensão dos conteúdos.

No entanto, as falas revelam características de uma prática educativa tradicional, na qual o professor é detentor do conhecimento “donos da verdade” e o estudante mero coadjuvante. Saviani (2001, p.18), referindo-se à relação professor e aluno na escola tradicional, mostra-nos que o professor “transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos”.

Contraditoriamente, uma prática educativa orientada para a emancipação exigirá dos educadores uma postura democrática, além de competência técnica para escolha dos conteúdos e metodologias adequadas. São necessários ainda, conhecimentos pedagógicos que dizem respeito às teorias educacionais e a compreensão das condições sociais e históricas que determinam a tarefa educativa. Enfim, estes são alguns dos desafios que educandos e educadores presenciam cotidianamente nas instituições escolares, que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto que merece destaque é que nenhum dos estudantes entrevistados mencionou a ampliação da jornada escolar ou o oferecimento de atividades diversificadas no contraturno como requisitos para uma escola ideal. Isso pode revelar que estes estudantes não consideram tais atividades como experiências significativas e importantes no contexto das instituições de ensino, devido à própria fragmentação e desvinculação dessas atividades com o turno regular.

A infraestrutura das instituições escolares também é mencionada como fator constituinte de uma escola ideal, embora não se configure como grande destaque nas falas da maioria dos estudantes. Outros, ainda, advertem acerca do comportamento de alguns colegas que acabam prejudicando o desenvolvimento das aulas, ressaltando a importância de regras disciplinares mais rígidas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Queria que esta escola tivesse merenda boa, carteiras novas, biblioteca, quadra de esportes, que fosse pintada, com ar condicionado nas salas, livros para todos os alunos e, principalmente com professores que não faltasse às aulas e respeitasse a gente, aí sim seria uma escola ideal. (SALMO, Escola C).

Eu acho que escola ideal é aquela que não tem alunos bagunceiros, que fazem barulhos e não deixam a gente assistir a aula direito. Tem que ter mais regras para esses alunos, tipo expulsar da escola. Escola boa é o Colégio Militar, pois lá não tem bagunça nenhuma. (NICOLY, Escola B).

Percebemos contradições nas falas dos informantes, quando se referem à infraestrutura da instituição escolar como mediação para constituição de uma escola ideal. Quando questionamos sobre as fragilidades do PMEd, uma grande parte dos entrevistados, elencou inúmeros problemas referentes a infraestrutura das escolas, os quais, segundo eles, interferiam no desenvolvimento das atividades do contraturno, no entanto, quando indagados sobre um tipo de escola ideal, os aspectos relacionados a infraestrutura são minimizados. Isso

nos leva a acreditar que apesar de representar limitações para o desenvolvimento de algumas atividades educativas, a infraestrutura se apresenta como dificuldade a ser superada no cotidiano escolar, uma vez que os estudantes acabam se adaptando as condições objetivas das instituições de ensino, minimizando tais obstáculos.

Quando os informantes citam a indisciplina como um limite para a efetivação da escola ideal, eles se referem aos comportamentos de alguns colegas rotulando-os como “bagunceiros”. De acordo com os estudantes, indisciplina é a conversa paralela na sala de aula, não prestar atenção às aulas, desrespeitar os professores e colegas, proferir palavras inadequadas ao contexto escolar, quebrar carteiras, dentre outras ações que interferem no desenvolvimento da prática educativa. Nesse contexto, a necessidade de disciplina e de regras mais rígidas como condição para uma escola ideal, pode ser entendida como uma ideologia na qual foi inculcada na mente dos estudantes por uma sociedade que valoriza a submissão e a passividade para o cumprimento de normas, enquanto forma de adaptação, homogeneização e manutenção da ordem social.

Dito isso, depreendemos que a ideologia implícita em algumas falas como: “*escola boa é aquela que não tem bagunça*”, “*escola ideal tem que ter regras*”, “*tem que tirar os alunos bagunceiros*” revela traços de uma boa parte dos membros da sociedade, que não percebe os conflitos como inerentes as relações humanas, privilegiando o autoritarismo, a padronização de condutas, a perda da autonomia, a intolerância e desrespeito às diferenças.

Com o objetivo de identificar elementos do contexto social dos participantes da pesquisa, os quais podem interferir na prática educativa desenvolvida no PMEd, questionamos aos estudantes sobre as atividades que realizavam fora do ambiente escolar, mais especificamente nas horas de lazer ou tempo livre, aos sábados, domingos e feriados. Vejamos os depoimentos:

Eu fico só assistindo televisão. (DANIEL, Escola A).

Sábado e domingo eu vou para a casa do meu namorado e durante a semana fico em casa usando a internet do celular e ouvindo músicas. (LARA, Escola A).

Eu fico com minhas amigas, na porta de casa, ou então no meu quarto, usando a internet do celular. (NICOLY, Escola B).

Vou à igreja aos domingos, durante a semana eu não saio para lugar nenhum, fico em casa ajudando minha mãe e às vezes na internet. (MARILIA, Escola B).

Eu estudo, faço minhas atividades da escola, ajudo minha mãe em casa, assisto um pouco de televisão, e fico na internet, até meia noite, mais ou menos. (INGRID, Escola B).

Gosto de jogar baba com meus colegas, domingo. Durante a semana, eu durmo até umas dez horas, depois fico na internet do celular. (VITOR BRUNO, Escola C).

Mais uma vez constatamos, por meio dos depoimentos, que a totalidade dos estudantes, utiliza seu tempo livre com os veículos da indústria cultural, mais precisamente com a televisão e internet.

A indústria cultural tem como objetivo transformar todos os produtos, como a arte, o entretenimento, o vestuário, a alimentação, música, cinema, gostos e costumes em mercadoria visando sempre à conquista de consumidores para obtenção do lucro. Nesse processo de conquista ela produz efeitos nocivos nos indivíduos como a imposição de padrões de vida que são difíceis de ser alcançados, promovendo uma competição sórdida nas relações sociais, estimulando o individualismo e destruindo a possibilidade de relações humanas coletivas.

No texto “Tempo Livre”, Adorno (2002) destaca que o tempo livre, ou seja, aquele que nos resta quando não estamos trabalhando é fortemente ocupado pela indústria cultural. Isto quer dizer que quando estamos em nossas casas sentados em frente à nossa televisão estamos sendo ocupados pela indústria cultural, sendo assim neste caso, ela utiliza os meios de comunicação de massa para atuar como veículo de persuasão, sempre oferecendo produtos para preencher o tempo livre. Com isto atividades que são consideradas de lazer como ouvir música, ir ao cinema, passear no *shopping*, navegar na internet, assistir televisão, são atividades que estão fortemente ligadas à indústria cultural por meio da mídia. “Por isso, a integração do tempo livre é alcançada sem maiores dificuldades; as pessoas não percebem o quanto não são livres lá onde mais livres se sentem, porque a regra de tal ausência de liberdade foi abstraída delas.” (ADORNO, 2002, p.65).

Ainda de acordo com Adorno (1979) a dominação da Indústria Cultural traz como consequência a semiformação que é a essência da conformação, ela torna o sujeito incapaz de dúvidas e o seu resultado é a legitimação do estabelecido, a prevalência do falso, isso porque,

[...] dando lugar também para a superstição, a semiformação alastra uma visão de mundo metafísica ao supervalorizar aquilo em que se acredita e que vem do senso

comum estabelecido como verdade, ela eleva ao status de conhecimento aquilo que é mera informação, elimina o exercício do esclarecimento. (ADORNO, 1979, p.175).

Entretanto, na avaliação de Adorno, mesmo quando a possibilidade de realização do homem está completamente limitada e condicionada pelo alastramento da semiformação sob o controle da Indústria Cultural, ele acredita e aspira uma transformação das relações sociais por meio do processo educativo, pois nos seus textos fica evidente que ele defende que a educação deveria ser uma arma de resistência contra a Indústria Cultural. Isso pode se realizar na medida em que a escola forme uma consciência crítica e reflexiva, capaz de permitir aos indivíduos desvendar as contradições da vida social e capacitá-los para um exercício de resistência da cultura verdadeiramente humana contra a cultura banalizada da e pela Indústria Cultural. “Essa tarefa não é para ser assumida pela educação, ela é tarefa da educação” (ADORNO, 1996, p.120).

Analisando o bloco temático “Lugar onde mora”, destacamos os relatos abaixo, que tratam da perspectiva dos estudantes em relação às características do seu bairro. Vejamos as falas:

No bairro onde eu moro é tranquilo, mas não tem nada para a gente fazer... só tem barzinhos, nem uma praça tem lá, por isso eu sou obrigada a ficar em casa assistindo televisão. (LILIA, Escola A).

Meu bairro é legal e tranquilo... eu gosto muito de morar lá. De vez em quando a gente fica sabendo de roubos que acontece, mas eu acho tranquilo. Violência tem em todo lugar, basta a gente não se envolver com coisa errada. (MARCIA, Escola B).

Eu sou muito feliz onde eu moro, lá tem muita gente boa, minha família, meus amigos. Tem gente ruim também, tipo meu vizinho que vende drogas, ele já foi até preso por causa de tráfico. No bairro não tem nenhum lugar para a gente ir, só duas igrejas evangélicas, mas eu não gosto de ir, prefiro ficar na internet. (INGRID, Escola B).

Meu bairro era muito calmo, mas agora ficou um pouco perigoso, assim como toda a cidade por causa das drogas, tem muitos jovens morrendo, porque se envolvem com drogas muito cedo, aí assalta, rouba e mata por causa dela. Meus pais não deixam eu sair a noite, diz que a cidade está violenta, por isso eu fico em casa, nem para *show* eu vou mais. (VITOR BRUNO, Escola C).

De acordo com alguns informantes, os bairros onde moram não dispõem de locais para lazer, sendo assim ficam atrelados à diversão por meio dos meios de comunicação de massa, principalmente a televisão e internet. No entanto, mesmo não dispondo de atividades

de lazer no bairro, estes estudantes revelam que gostam do local onde moram e se sentem felizes naquela localidade.

Outros discorrem que consideram o seu bairro como um espaço tranquilo, apesar de elencar fatos que revelam a existência de violência, sobretudo relacionada ao tráfico de drogas.

As falas de Marcos e Camila corroboram com a mesma opinião, dizendo que gostam do bairro principalmente porque lá tem muitos amigos. Para Marcos *“o bairro onde eu moro é tranquilo, não tem drogas, nem violência e lá eu tenho minha família e muitos amigos”*. Túlio afirma também *“é muito sossegado, mas de vez em quando tem assalto, mas acho que isso tem em todo lugar”*.

Nesse contexto, podemos inferir que a realidade concreta do local de moradia, da maioria dos estudantes entrevistados, não corresponde com a ideia do Estado de que os estudantes de escolas públicas são oriundos de bairros violentos e que por isso se encontram em situação de vulnerabilidade social ou mesmo situação de risco. Esta é uma ideia estereotipada do poder público, para justificar a elaboração de políticas educacionais compensatórias para estes sujeitos.

Deve-se destacar, no entanto, a evidência da naturalização da violência na fala de alguns entrevistados, ou seja, esses jovens convivem tão rotineiramente com situações de violência que passam a entender aquilo como natural, algo normal do seu dia a dia.

Vale salientar, contudo, que comparando as informações coletadas nas três instituições escolares pesquisadas, percebemos que os estudantes da Escola A, em grande parte, são bastante positivos em relação às características, administração e currículo da unidade em que estudam. A maioria deles considera esta escola como ótima, organizada, com disciplina e regras rígidas, um ambiente propício para a aprendizagem. No entanto, durante as entrevistas, percebemos que havia distorções entre o que os estudantes expressavam e a realidade concreta da escola e isso pode ser evidenciado a partir da observação e comparação com as outras unidades em estudo.

O processo inverso aconteceu com os estudantes da Escola B e C, os quais apresentavam críticas severas à direção, professores, conteúdos, infraestrutura, alimentação, dentre outros aspectos. No entanto, a observação, nos momentos de entrevistas com o Grupo Focal, nos revelou que estas escolas eram muito mais organizadas e estruturadas do que a

Escola A. Os estudantes da Escola B e C, em sua grande maioria, apresentavam um senso crítico mais aguçado, eram mais ativos e se posicionam com argumentos contundentes, questionando a realidade em que viviam, demonstrando com isso mais autonomia e conscientização do que os estudantes da Escola A.

Assim, concluímos que embora as condições sociais e econômicas do contexto social promovam grande influência sobre os indivíduos afetando seu comportamento e sua personalidade, muitos indivíduos são capazes de superar estas condições, tornando-se pessoas mais autônomas e conscientes de seus deveres e direitos. Esta autonomia, muitas vezes, não é conquistada por meio da formação cultural institucionalizada, mas é resultado de um processo individual desenvolvido na práxis social.

Outros indivíduos, no entanto, apenas se ajustam aos meios de vida e sobrevivência, tornando-se seres alienados e facilmente manipulados. Neste caso, a educação orientada para a práxis educativa emancipatória poderá possibilitar a mudança de comportamento, no sentido de desenvolver a autonomia e a capacidade crítica para a escolha consciente em favor da resistência e superação do processo de alienação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, objetivamos analisar a relação entre a prática educativa e a emancipação humana no contexto do Programa Mais Educação, sob a perspectiva dos estudantes participantes do Programa. A questão central que orienta nossa investigação é: “qual a relação entre a prática educativa, desenvolvida no contexto do PMEd e a emancipação humana? Ao entendermos, com base na experiência como gestora no PMEd, que a prática educativa desenvolvida no referido Programa não possibilita a emancipação humana dos estudantes, ao considerarmos que a materialização de sua proposta não se constitui como uma educação integral que proporciona o desenvolvimento das múltiplas potencialidade dos estudantes, mas como o oferecimento de atividades complementares, paralelas ao currículo escolar, descontextualizadas, fragmentadas e não planejadas, não se configurando, assim, como uma práxis educativa orientada para o processo emancipatório, como assinalam os princípios legais da sua proposta pedagógica, é que optamos por analisar as falas dos estudantes participantes do Programa, para desvelar as contradições, os aspectos ideológicos e os descompassos entre a proposta pedagógica do PMEd e sua prática educativa.

Para a realização dessa investigação, optamos pela utilização de alguns dispositivos do método materialista histórico dialético. Essa abordagem metodológica permitiu o desvelamento e apreensão da realidade sob a perspectiva da totalidade. Nesse sentido, a análise da prática educativa do PMEd e sua relação com a emancipação humana foi investigada considerando as suas múltiplas determinações, ou seja, os determinantes sociais, econômicos, históricos e culturais que compõem a totalidade social do objeto em estudo.

Ao analisarmos a gênese do PMEd nos documentos oficiais do governo federal e demais bibliografias, constatamos que o impulso dado à ampliação da jornada ampliada nas escolas públicas brasileiras, ocorreu a partir da década de 1990 sob a influência dos organismos internacionais, os quais objetivam a equalização social por meio da educação, desconsiderando as políticas de exclusão social oriundas do modo de produção capitalista. Vimos também que as políticas públicas de indução a educação integral, foram efetivamente implementadas a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva, como políticas sociais de enfrentamento a pobreza e redução das desigualdades sociais. Com isso, programas de

educação em tempo integral, como o PMEd, tornaram-se instrumentos importantes de proteção social pela ampliação do período dos estudantes prioritariamente mais pobres sob a responsabilidade da escola e de promoção social ao visarem o desenvolvimento pleno dos estudantes por meio de uma concepção mais abrangente de educação.

Nesse contexto, as escolas públicas brasileiras assumem novas funções sociais, além da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Cabem à estas instituições escolares, a partir da implementação do PMEd, a função de garantir e desenvolver novas oportunidade de aprendizagens para compensar as deficiências e carências oriundas do turno regular de aula, sob o discurso ideológico de educação integral na perspectiva de melhoria dos índices educacionais de aprovação, evasão, repetência e, ainda, de erradicação de diversos problemas sociais, como violência, erradicação do trabalho infantil, combate ao uso de drogas, dentre outras mazelas sociais oriundas do processo de exclusão e exploração do homem na sociedade do capital.

No entanto, foi a vivência com as contradições no processo de implantação e materialização do PMEd em algumas escolas públicas da rede municipal e estadual de Vitória da Conquista, Ba, que nos impulsionou a investigar a relação entre a prática educativa e a emancipação humana no contexto do referido Programa, sob a perspectiva dos estudantes.

Assim, ao analisarmos as informações dos estudantes participantes do referido Programa, em três escolas da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista, Ba, por meio de entrevistas de Grupos Focais e o uso de Questionário Socioeconômico, sobre a prática educativa do PMEd e sua relação com a emancipação humana, encontramos elementos que indicam aspectos contraditórios, ideológicos e possíveis indícios de emancipação revelados no percurso investigativo.

Constatamos ainda, que no PMEd, apesar de configurar-se como um projeto de educação que visa a formação integral dos estudantes, sua prática educativa diverge da proposta apresentada, na medida em que privilegia o acompanhamento pedagógico por meio da obrigatoriedade das oficinas de letramento, como estratégia para corrigir as deficiências de aprendizagem oriundas da educação do turno regular. Estas atividades de letramento, de acordo com os entrevistados, são desenvolvidas por profissionais voluntários, em sua grande maioria, sem formação profissional adequada, sem vínculo com a escola e totalmente desarticulado com os demais profissionais da escola. Ministram oficinas de reforço escolar,

muitas vezes com conteúdos desvinculados com o currículo da escola, fragmentados e sem planejamento. Nesse contexto, depreendemos que a prática educativa do PMEd não possibilita a formação cultural dos estudantes, numa perspectiva da emancipação humana, ao contrário, reduz ainda mais a capacidade dos indivíduos de resistir ao processo de sua própria alienação.

Considerando outras informações dos entrevistados sobre a prática educativa do PMEd, principalmente no que tange as oficinas pedagógicas de Esporte e Lazer, constatamos que estas atividades são desenvolvidas a partir das experiências de vida dos educadores sociais voluntários, sem correspondência direta com os saberes acadêmicos, uma vez que sua participação no Programa não depende de formação profissional específica. Estas atividades socioculturais são desenvolvidas em qualquer espaço disponível na escola, sem recursos pedagógicos e estrutura física adequada, por um período de no máximo quatro horas semanais, de duas a três vezes por semana, alternado com as atividades de letramento. Estas atividades, da forma como são materializadas nas unidades escolares, sem finalidades específicas, realizadas aleatoriamente e sem acompanhamento pedagógico, desconectadas com o projeto pedagógico da escola, também não contribuem para a formação integral dos estudantes. De acordo com a grande maioria dos informantes, são atividades de socialização sem cunho pedagógico e desprendidas de objetivos formativos.

Apesar dos diferentes relatos sobre o Programa, algumas dificuldades foram quase unânimes entre os estudantes, como a falta de infraestrutura para a realização das oficinas do contraturno, espaços inadequados, falta de material didático, monitores sem qualificação profissional, conteúdos desestimulantes, ausência de almoço, dentre outros elementos que influencia na prática educativa do Programa.

A pequena quantidade de estudantes matriculados e frequentes no PMEd, pode revelar que esse projeto de educação não contempla os interesses dos filhos da classe trabalhadora. Estes revelaram, em grande parte, que só participavam do programa porque não tinham nada para fazer em casa, no contraturno, sendo a escola apontada pelos estudantes, como *locus* de lazer e socialização.

Assim, o PMEd, apesar de apontar princípios de uma educação que prioriza a formação integral e emancipadora, não se configura como uma educação marxista, na medida em que apresenta apenas a necessidade de ampliação do tempo escolar para o desenvolvimento de atividades socioeducativas, na perspectiva de oferecer aos filhos da

classe trabalhadora proteção social, serviço de saúde, higiene, alimentação, reforço escolar, esporte e lazer como forma de compensar as carências econômicas e sociais oriundas da sociedade capitalista, podendo, nesse sentido, ser caracterizada como uma educação assistencialista e compensatória que não contribui para a omnilateralidade dos estudantes.

Dessa forma, o PMEd tem contribuído para reprodução das desigualdades sociais, pois não tem proporcionado aos educandos a formação integral, no sentido de compreender os caminhos do processo de produção, nem contribuído para a reflexão crítica sobre o seu papel social, sujeito transformador da realidade. Enfim, a educação assim configurada, fortalece a exploração capitalista, na medida em que contribui para a alienação da classe trabalhadora, cumprindo, assim, a função de instrumento de dominação ideológica.

Enfim, a análise da prática educativa do PMEd e sua relação com a emancipação humana, sob a perspectiva dos estudantes participantes da Programa, revelou os seguintes resultados:

- A proposta pedagógica do PMEd prevê a formação integral dos estudantes por meio do oferecimento de atividades socioeducativas no contraturno, perfazendo um total de sete horas diárias de aula, todos os dias da semana. No entanto, o que se constatou nas escolas pesquisadas é que estas atividades são ofertadas de duas a três vezes por semana, com atividades que variam entre duas a três horas no contraturno, configurando-se, assim, como atividades complementares que pouco contribui para a formação integral dos estudantes;

- A inserção dos estudantes no Programa ocorre voluntariamente, ou seja, qualquer estudante matriculado regularmente na escola, pode participar das oficinas pedagógicas do PMEd, contudo, as falas dos entrevistados nos revelaram que a direção das escolas limita a participação dos estudantes, ou melhor, das cinco oficinas implementadas, os estudantes fazem a opção por duas ou três; uma de caráter obrigatório (acompanhamento pedagógico) e outra(s) de Lazer ou Esportes. Isso ocorre, segundo os informantes, devido à falta de espaço físico nas escolas para o desenvolvimento de tais atividades. Ainda sobre os critérios para inserção no Programa, foi constatado que nenhum dos entrevistados se encontrava em situação de vulnerabilidade social, ou seja, o Programa não cumpre, nas escolas estudadas, a função de inclusão social de sujeitos em situação de risco;

- As oficinas pedagógicas de Acompanhamento Pedagógico, embora tenham a obrigatoriedade de complementar e ampliar as oportunidades de aprendizagem das aulas

regulares, são desenvolvidas, em sua grande maioria, de maneira descontextualizadas e sem nenhuma relação com o currículo escolar;

- Os monitores que atuam nas oficinas pedagógicas do Programa não possuem formação técnica específica para o desenvolvimento de tais atividades, o que inviabiliza, muitas vezes, o oferecimento de uma educação que supere as dificuldades de aprendizagem dos estudantes;

- O PMEd, tal como se materializa nas unidades escolares em estudo, tem contribuído para a socialização de muitos estudantes, sobretudo, com o desenvolvimento de atividades de Lazer e Esporte, embora estas atividades ocorram sem planejamento prévio e acompanhamento pedagógico específico. São atividades socializadoras para ocupação do tempo livre dos estudantes, sem nenhum objetivo pedagógico;

- A infraestrutura das escolas é apontada pelos entrevistados como obstáculo para o desenvolvimento das atividades do Programa, além da ausência de material didático para as oficinas pedagógicas;

- O número de estudantes que participam das oficinas pedagógicas do PMEd é insignificante, considerando o montante de alunos da escola. Cerca de dez por cento dos estudantes frequentam o Programa e, segundo os entrevistados, a frequência é baixa e a evasão é muito alta. Este fato revela a resistência dos estudantes a um tipo de educação que não contempla as suas necessidades formativas. Sob este aspecto, constatamos ainda, que muitos estudantes rejeitam as atividades do Programa, alegando que estas não contribuem para a sua formação cultural e que só participam de tais atividades porque são obrigadas pelos pais;

- O estabelecimento de critérios para participação no PMEd, indica elementos contraditórios em sua proposta e também na sua materialização. De acordo com a proposta do Programa seu principal foco é a formação integral dos sujeitos, numa perspectiva de emancipação, contudo limita a participação de muitos estudantes, impondo critérios para participação, demonstrando com isso o incentivo à segregação de alguns estudantes, sobretudo aqueles que possuem dificuldade de aprendizagem e a exclusão de outros do processo de formação integral;

- A prática educativa, desenvolvida no Programa em estudo, é caracterizada, muitas vezes, pelo imprevisto, haja vista que as atividades das oficinas pedagógicas acontecem

em qualquer local disponível na escola, como pátio, biblioteca, salas de aula, quadra, ou outros espaços não utilizados pelos estudantes do turno regular;

- Os estudantes participantes do Programa, em grande parte, têm predileção pelas oficinas de Esporte e Lazer em detrimento às atividades de Letramento;

- Muitos dos entrevistados demonstraram grande afeição aos monitores das oficinas do Programa e contraditoriamente, aversão a muitos professores das aulas regulares;

- Não existe um currículo específico a ser desenvolvido nas oficinas do Programa, apenas uma listagem de atividades em cada macrocampo, descrito na sua proposta pedagógica;

- Constatamos, ainda, que a proposta do Programa em estudo é constituída de muitos elementos ideológicos, como a ideia de formação integral atrelada ao tempo cronológico, ou seja, educação integral é confundida com mais tempo e mais atividades na escola; Outro aspecto, ideológico, refere-se ao fato de que o Programa irá amenizar os problemas e desigualdades sociais e promover a equidade, responsabilizando, assim, a educação ou a falta dela, pelas mazelas da sociedade do capital;

- O PMEd tem contribuído para o processo de semiformação de muitos estudantes, fortalecendo o processo de alienação e adaptação dos sujeitos ao meio social.

Na perspectiva adorniana os resultados apontam que a prática educativa, no contexto do PMEd não contribui para a emancipação humana dos estudantes, na medida em que não proporciona o desenvolvimento de habilidades necessárias para conscientização e racionalidade. Contraditoriamente, aos princípios de formação integral e emancipação, apontados em sua proposta pedagógica, o Programa tem possibilitado o processo de adaptação dos estudantes ao meio social uma vez que desenvolve atividades socioeducativas desconectadas com o currículo escolar, fragmentadas, não planejadas, como intuito apenas de ocupação do tempo livre dos estudantes, sem o compromisso com o desenvolvimento da sua capacidade de autorreflexão crítica.

No entanto, a própria legislação do PMEd pode ser considerada como uma forma de emancipação, pois propõe a ampliação e valorização dos diversos conhecimentos como estratégias para a racionalização e melhoria da qualidade da educação, embora as condições objetivas de implementação e efetivação do Programa não proporcione, muitas vezes, as finalidades propostas. As falas de alguns entrevistados também revelam a emancipação via

oficinas pedagógicas, sobretudo, no que tange a superação de déficits de aprendizagem, os quais apontam como condição para a obtenção de outras habilidades no contexto escolar.

Como possibilidade de continuidade da nossa investigação, propomos o aprofundamento de algumas questões, as quais poderão ser abordadas em estudos posteriores, haja vista que a temática, por ora pesquisada é certamente fundamental para a compreensão da educação pública brasileira na atualidade. Dentre essas questões, podemos destacar a necessidade de ampliar uma discussão conceitual acerca do tempo escolar e formação cultural. Complementando essa discussão, sinalizamos que é preciso, também, analisar as finalidades do ensino público na atualidade e sua relação com o processo de emancipação dos sujeitos e, por fim, é essencial discutir mais detalhadamente a prática educativa das escolas públicas brasileiras, sob a perspectiva dos estudantes e o processo de semiformação oriundo dessas práticas.

Os programas educacionais implantados pelo poder público são permeados de aspectos ideológicos e contraditórios e a sua materialização, na maioria das vezes, reflete os objetivos dos seus idealizados. Nesse sentido, é imprescindível que os estudos sobre essa temática tenham continuidade, haja vista que a reflexão constante sobre a escola, é dentre outros aspectos, o que possibilita o vislumbre de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. In: ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____, Theodor W. Tempo livre. In: _____. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Theodor W. **Teoria da Semicultura**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. In: Revista Educação e Sociedade n. 56, ano XVII, dezembro de 1996. Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno.htm>. Último acesso em 11/08/2016.

_____. **Theorie der Halbbildung**. In: ADORNO, Theodor W. Soziologische Schriften I. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch, 1979. (Trad. Teoria da Semicultura. Educação e Sociedade. 1996. N.56: 388-411.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2013.

AMBROSINI, Tiago Felipe. **Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica**. In: Thaumazein, Ano V, Número 09, Santa Maria (Junho de 2012), pp. 40-56. Disponível em: http://sites.unifra.br/Portals/1/Ambrosini_04.pdf. Acesso em 10/12/2016.

APPLE, Michael Whitman. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinicius Figueira 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.65, p.3-10, maio 1988.

BARÃO, G. O. D. O Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) uma política educacional do capital. In: **Crítica da educação e do ensino**. Boletim Germinal número 9, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n7-052009.htm>. Acesso em 17/10/2016.

BARDIN, Laurence. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BONFIM, Paula. **A cultura do voluntariado no Brasil: determinações econômicas e ideopolíticas na atualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05 de outubro de 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 16 jul. 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 23 dez. 1996.

_____. MEC. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescente e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. MEC. Portaria Normativa Interministerial nº 19, de 24 de abril de 2007. Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério dos Esportes, como os objetivos de definir critérios visando a criação de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva em espaços escolares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 19, de 15 de maio de 2008, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mai. 2008. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000019&seq_ato=000&vlr_ano=2008&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 3 de set. 2016.

_____. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009a. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em 16 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Gestão intersetorial no território**. Brasília: MEC, 2009c. (Série Mais Educação)

_____. Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a **Lei Orgânica de Assistência Social** (LOAS). Brasília: DF, 7 de dezembro de 1993.

_____. Ministério da Educação. **Manual de Educação Integral** – exercício de 2010. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Manual de Educação Integral** – exercício de 2011. Brasília: MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Manual de Educação Integral** – exercício de 2012. Brasília: MEC, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Manual de Educação Integral** – exercício de 2013. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Manual de Educação Integral** – exercício de 2014. Brasília: MEC, 2014.

_____, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e Programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: MEC, 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação**. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Brasília: MEC, 2009d. (Série Mais Educação).

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, Maria do Carmo B.; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1994.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Tempos de Escola e Qualidade na Educação Pública**. In: Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n.100- Especial p. 1015-1035, out. 2007.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.) **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática Pedagógica interdisciplinar na Escola Fundamental: sentidos atribuídos pelas professoras**. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2014.

_____. Tendências da educação integral no norte e nordeste. In: CASTRO, Alda Maria Duarte A.; QUEIROZ, Maria Aparecida, BARACHO, Maria das Graças Baracho (Orgs). **Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação**: a Pós-graduação nas regiões norte e nordeste. Rio de Janeiro: ANPED, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2ª edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.ed. rev. e amp. Campinas: Autores Associados, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GIROUX, Henry A. & SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. & SILVA, Tomaz T. da (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação para além das teorias de reprodução.** Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão.** São Paulo: Centauro, 2002.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: que é o Iluminismo? In: _____ **A paz perpétua e outros opúsculos.** (Trad.) Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2009.

_____. **Resposta à Pergunta: o que é o esclarecimento?** (mimeo-tradução por Luiz Paulo Rouanet), 1784.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.(Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas/São Paulo. Autores Associados. HISTEDBR, 2002.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LECLERC, G. Programa Mais Educação e práticas de Educação Integral. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LENIN, V. I. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. São Paulo: Global Editora, 1979 (Coleção Bases n.09).

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Luckás**. 3ª ed. IJUI: Ed. Uijuiú, 2012.

LOMBARDI, J.C. **Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels**. HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p.337-336, abr. 2011. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/3290>> acesso em: 28 de julho de 2016.

_____, J.C. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. HISTEDBR; Caçador, SC. UnC, 2001. (Coleção educação contemporânea).

LÖWY, M. **Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

MAAR, Wolfgang Leo. À Guisa de Introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Adorno, semiformação e educação**. In: Educação e Sociedade. Dossiê Adorno e a Educação. São Paulo. v.24. n.83. 2003.

MACHADO. Lucilia Regina de Souza. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramosde-Oliveria. Campinas, São Paulo: Alínea, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas**. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. 3 ed. v. 1. Brasil: Martins Fontes, 1979.

_____. **A ideologia alemã: 1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Moraes, 1984.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo. 2007.

_____. **A sagrada família ou A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes**. Tradução e notas de Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **Cartas filosóficas e o manifesto comunista de 1848**. São Paulo: Moraes, 1987.

_____. **Crítica da educação e do ensino.** Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. **O Capital.** vol. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política.** Vol 1, Livro primeiro: O processo de produção do capital. 2ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MASPERO, François. (Org). **Textos sobre educação e ensino.** 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Martha C.da Costa. (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências.** Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MELLO, Guiomar Namó de. **Social democracia e educação teses para discussão.** 3ª ed. São Paulo, 1993. (Coleção questões da nossa época; v.22).

MENEZES, J.S.S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, L.M.C. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Petrópolis, RJ: DP ET Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.). (2001). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes.

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

MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** 1 Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** São Paulo: Cortez, 1990.

NUNES, A. Seda. **Sobre o problema do conhecimento nas ciências sociais.** Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, s.d.

OLIVEIRA, Adão F. de. **Percalços da escola e desafios da educação**. In: OLIVEIRA, Adão F. De; NASCIMENTO, Claudemiro G. do (orgs.). Educação na alternância: cidadania e inclusão social no meio rural brasileiro. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

OLIVEIRA, Dalila A; GENTILI, P. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/10_ANOS_GOVERNOS.pdf/ Acesso em: 27 dez.2016.

OLIVEIRA, Dalila A. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBPAAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/> Acesso em: 02 nov. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**. Unidade, teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A Didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **Alternativas do Ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997.

PLANO DE GOVERNO 2007/2010 – Lula Presidente. Disponível em <www.lulapresidente.org.br/programagoverno.php>. Acesso em: agosto 2016.

PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. 1. ed. Petrópolis; São Carlos: Vozes/EDUFSCAR, 1995.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A.A.S. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PRAXEDES, W. L. **A Marx e a educação**. Maringá-PR. 15 de out. 2015. Disponível em: <https://walterpraxedes.wordpress.com/2015/10/16/marx-e-a-educacao>. Acesso em 26/12/2016.

RANIERI, Jesus. Apresentação: sobre os chamados Manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

SANTOS, B. de Sousa. **Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento**. Educação & Realidade, v. 26, n. 1, p. 13-32, jan./jul. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

_____. **Escola e Democracia**. 34. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

_____. _____. 11ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (On-line), Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

VAZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VILELA, Rita Amélia. **A presença da Teoria Crítica no debate e na pesquisa educacional no Brasil e na Alemanha no período de 1995 à atualidade**. Belo Horizonte: CNPQ (Relatório de Pesquisa), 2009.

ZUIN, Antônio Álvaro S. Seduções e simulacros – considerações sobre a indústria cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GRUPO FOCAL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPGed

PESQUISA

“A Prática educativa e a Emancipação Humana no contexto do Programa Mais Educação:
 perspectiva dos estudantes”

Blocos Temáticos	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
História de vida (Apresentação dos sujeitos da pesquisa)	Conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa.	Qual seu nome, idade e série em que estuda? Por que estuda nesta escola? Onde mora? Qual transporte utiliza para vir à escola? Qual o seu maior sonho? O que você faz em seu tempo livre, nos momentos de lazer?	O que esta escola tem de diferente que lhe fez estudar aqui? Quais os objetivos para o futuro?
Inserção no PMEd	Obter informações sobre a inserção dos educandos no PMEd.	O que é o PMEd? Por que vocês participaram ou estão participando do PMEd? Você gosta de ficar na escola no turno oposto? Quais as oficinas que o PMEd oferece? O que você mais gosta de fazer na escola?	Se não estivesse no PMEd, o que estariam fazendo no turno oposto?
Discutindo conceitos	Obter dados sobre como os educandos conceituam Educação e Emancipação	O que vocês entendem por emancipação? Fale sobre o que é educação? Como você vê a sua escola? O que você aprende na escola? Para que serve a escola? Quais os direitos e deveres dos estudantes? Como deveria ser uma escola de qualidade?	O PMEd tem contribuído para você lutar pelos seus direitos? Você tem seus direitos sociais (moradia, saúde, educação, segurança) garantidos?

Prática educativa	Obter dados sobre a prática educativa do PMEd;	<p>Quais as oficinas que foram oferecidas no PMEd, em 2015?</p> <p>O que você mais gosta de fazer no PMEd? Por quê?</p> <p>O que mudou na sua vida, após o PMEd?</p> <p>Como deveriam ser as oficinas pedagógicas?</p> <p>Quais os pontos positivos das oficinas do PMEd?</p> <p>Quais os pontos negativos das oficinas do PMEd?</p> <p>Qual a diferença entre as oficinas e as aulas regulares?</p> <p>Existe relação entre os conteúdos das oficinas e o das aulas regulares?</p> <p>Você acha que os monitores possuem formação suficiente para desenvolver as oficinas? Justifique.</p> <p>Qual a função da escola?</p>	<p>Como é desenvolvida cada oficina?</p> <p>Onde são desenvolvidas as oficinas?</p>
Lugar onde mora	Obter informações sobre o bairro em que o estudante mora relacionando com vulnerabilidade social.	<p>Como você vê seu bairro?</p> <p>Você se sente feliz morando lá?</p> <p>Quais os espaços de lazer que possuem em seu bairro?</p> <p>Como é a sua vizinhança?</p> <p>Você considera seu bairro violento?</p> <p>O que você acha que é vulnerabilidade social?</p>	

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPGed

PESQUISA

“A Prática educativa e a emancipação humana no contexto do Programa Mais Educação:
 perspectiva dos estudantes “

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

OBJETIVO: Traçar o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa;

1.FAIXA ETARIA

até 13 anos 13 a 15 anos de 15 a 17 anos mais de 17 anos

2.MODALIDADE

6º ano 7º ano 8º ano 9º ano

3. MORA COM QUEM

com os pais só com a mãe só com o pai com avós
 com outro parente com outras pessoas

4. Seus pais exercem alguma atividade remunerada?

sim não

5. Qual a renda familiar?

menos que 1 salário mínimo de 2 a 3 salários
 de 1 a 2 salários mínimos mais de três salários

6. Instrução do pai

analfabeto ensino fundamental incompleto Ensino fundamental completo
 ensino médio incompleto ensino médio completo ensino superior

7. Instrução da mãe

analfabeto ensino fundamental incompleto Ensino fundamental completo
 ensino médio incompleto ensino médio completo ensino superior

8. Sua família recebe Bolsa Família?

não sim

9 Você tem acesso a internet ?

não sim Onde? _____

10. Você mora em que bairro? _____

11. Você usa transporte para vir à escola?

não sim Qual? _____

12. Sua casa possui

TV radio Micro system parabólica
 computador notebook Tablet maquina de lavar
 micro ondas telefone fixo celular internet

13. Ambiente da moradia

limpo bagunçado harmonioso
 sujo violento tranquilo
 arrumado tumultuado confuso
 confortável. desarrumado acolhedor

14. Sua moradia é

própria alugada emprestada outros

15. Seu bairro é:

violento tranquilo

16. Seu bairro tem:

campo de futebol praças área verde
 quadra de esportes igrejas clubes
 Lan House bares outros _____

17. Você usa as redes sociais?

não sim Quais? _____

18. O que você faz no horário de lazer?

assiste TV. usa celular lê
 computador dança ouve músicas
 sai com amigos pratica esportes Outro _____

19. Se você assiste TV, quais os programas que mais assiste?

novelas seriados desenhos
 noticiários filmes outros

20. Qual o ritmo de música que você aprecia

funk axê arrocha MPB gospel
 forró rock balada rap sertaneja