

**PRÁTICA EDUCATIVA E EMANCIPAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO
DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: perspectivas de estudantes**

**EDUCATIONAL PRACTICE AND HUMAN EMANCIPATION IN THE CONTEXT
OF THE MORE EDUCATION PROGRAM: students' perspective.**

**EDUCACIÓN PRÁCTICA Y EMANCIPACIÓN HUMANA EN EL CONTEXTO
DEL "PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO": perspectivas de estudiantes**

Gildijoney dos Santos Lopes

Professora Mestre da Educação Básica da
Rede Estadual de Ensino da Bahia e da
Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista
BA, Salvador – BA, Brasil.
gildisl@hotmail.com

Nilma Margarida de Castro Crusoe

Professora Doutora da
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).
Salvador – BA, Brasil.
nilcrusoe@gmail.com

Núbia Regina Moreira

Professora Doutora da
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).
Salvador – BA, Brasil.
nrmoreira2@gmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar resultados de pesquisa realizada, nos anos de 2015-2016, em três unidades escolares situadas do interior da Bahia. A pesquisa versa sobre 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. Para ter acesso às informações, foram utilizadas entrevistas de grupo focal com a participação de trinta estudantes que frequentaram o programa, além de um questionário socioeconômico com a finalidade de traçar o perfil dos participantes da investigação. Optou-se por utilizar dispositivos metodológicos do materialismo histórico dialético, por se tratar de um programa cujas categorias principais são de base marxista: educação integral e emancipação humana. Conclui-se, com este estudo, que a prática educativa do PMEd contribui, parcialmente, para a emancipação humana dos estudantes, na medida em que proporciona o desenvolvimento de habilidades necessárias para conscientização e racionalidade, sobretudo, por meio das oficinas do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, quando os estudantes têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos. No entanto, contraditoriamente, de acordo com as análises adorniana, o trabalho proporciona o processo de adaptação dos estudantes ao meio social na medida em 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 a sua formação integral e desenvolvimento da capacidade de autorreflexão crítica.

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

Abstract

The objective this article is to present research results in the years 2015-2016 in three school units located in the interior of Bahia. The research is about the relation between educational practice and human emancipation in the context of the More Education program under the perspective of the students participants of said program. To access the information, were used focus group interviews with the participation of thirty students that attended the program, besides a socioeconomic questionnaire with the purpose of tracing the profile of the participants. It was decided to use methodological devices of dialectical historical materialism, because it

is a program whose main categories are based on Marxism: integral education and human emancipation. It is concluded that with this study that the practice of PMED contributes, partially to the human emancipation of the students, insofar as it provides the development of skills necessary for awareness and rationality, above all, through the workshops of the macro field accompaniment pedagogical when students have the opportunity to broaden their knowledge. However, contradictorily, according to the analyzes, the work provides the process of adaptation of the students to the social environment insofar as it develops activities socio-educational disconnected with the school curriculum, fragmented, not planned with the intention of only occupying the students free time without the commitment to their integral formation and development of the capacity for critical self-reflection.

Keywords: Emancipation. Educational Practice. More Education Program.

Resumen

El propósito de este artículo es presentar resultados de investigaciones realizadas en tres unidades de la escuela situadas en el interior de Bahia, en los años de 2015-2016, sobre la relación entre práctica educativa y la emancipación humana en el contexto del “Programa Mais Educação”, bajo la perspectiva de estudiantes que participan del Programa. Para tener acceso a la información fueron utilizadas entrevistas de grupos focal con la participación de treinta estudiantes que asistieron al programa, además de una encuesta socio-económica con el fin de trazar el perfil de los participantes. Decidimos utilizar dispositivos metodológicos de la dialéctica del materialismo histórico, ya que es un programa cuyas principales categorías son de base marxista: educación integral y la emancipación humana. Llegó a la conclusión, con este estudio, que la práctica educativa de la PMEd contribuye parcialmente a la emancipación humana de los estudiantes, que proporciona el desarrollo de habilidades necesarias para la concientización y racionalidad, sobre todo, a través de los talleres de macrocampo seguimiento pedagógico cuando los estudiantes tienen la oportunidad de ampliar sus conocimientos. Sin embargo, paradójicamente, de acuerdo con el análisis adorniano, el trabajo proporciona el proceso de adaptación de los estudiantes con el entorno social en la medida en que se desarrolla actividades educativas desconectado con el plan de estudios, fragmentario, interrupciones no planificadas, con objetivo sólo de ocupación del tiempo libre de los estudiantes, sin el compromiso de su formación integral y desarrollo de la capacidad crítica de autorreflexión.

Palabras clave: Emancipación. Práctica Educativa. Programa Mais Educação.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo se insere nas discussões sobre as práticas das políticas educacionais e apresenta resultados de pesquisa desenvolvida no período de 2015/2016, sobre a relação entre a prática educativa e a emancipação humana em Adorno¹, no contexto do Programa Mais Educação (PMEd). Para tanto, buscou-se identificar, nas informações dos estudantes, as práticas educativas desenvolvidas no contexto do programa e relacioná-las, em suas aproximações e distanciamentos, com à emancipação humana adorniana, considerando as características culturais, sociais e econômicas dos educandos que participaram do programa.

O ponto de partida para a investigação desse objeto de estudo surgiu de inquietações e reflexões acerca dos princípios norteadores do programa, o qual apresenta, entre suas finalidades, a promoção da emancipação humana (BRASIL, 2007a), o que justifica a adoção de Adorno (1995), responsável pela gênese do conceito de “emancipação humana”. Ao considerarmos que a ideia de emancipação adorniana é sempre relativa a alguma coisa, nos atemos a analisar, via perspectiva dos estudantes participantes do programa, dissonâncias e contradições presentes na prática dessa política.

A investigação foi realizada em três escolas da rede estadual de ensino do interior da Bahia e contou com a participação de trinta estudantes adolescentes, inseridos no PMEd, no ano de 2015, como sujeitos da pesquisa. Para ter acesso às informações, foram utilizadas entrevistas de grupo focal que, de acordo com Amado (2017), é a mais apropriada para produção de informações quando tratamos de entrevistar adolescentes.

¹ Conforme Brasil (2007b), o termo emancipação humana aparece com uma prerrogativa de formação do Programa, portanto, a utilização de Adorno se deve ao fato de o termo “emancipação humana” ter sido apropriada pelo autor, numa perspectiva de pensar sua relação com a educação. Entende-se que esse termo cunhado por Adorno, nasce em Kant (2005), e nas discussões marxianas. Contudo, não é objetivo desse artigo adentrar às discussões filosóficas da obra adorniana. Nosso intento é pensar a emancipação humana no contexto educacional, provocada pelo referido documento. Isso justifica o fato de nos restringirmos a obra de Adorno (1995).

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 Conteúdo², 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 se tratar de um programa cujas categorias principais são de base marxista: educação integral e emancipação humana.

Para fundamentar as discussões e dialogar com o objeto de estudo, foi utilizado, principalmente, o aporte teórico de Adorno (1995), o qual defende que 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 pessoas “bem ajustadas” socialmente e, segundo a concepção adorniana, a educação deverá ser orientada para “produzir” pessoas portadoras de uma consciência verdadeira, que sejam autônomas e emancipadas.

2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO HUMANA

O PMEd foi instituído nas escolas públicas brasileiras, durante o segundo mandato de 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, 2007b). 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 intersectorialidade é compreendida como concentração de esforços interinstitucionais para assegurar a integralidade no atendimento dos direitos sociais”.

O programa constitui-se como uma 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 educativos³ 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. 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).

² Escolhemos a Análise de Conteúdo, portanto uma metodologia, por ser uma técnica que permite o tratamento e a organização dos dados, de forma clara e objetiva. Para maiores esclarecimentos ver (AMADO, 2017). No caso da escolha de categorias *a priori* se justifica pela escolha do referencial teórico-metodológico, portanto, método que trabalha com categorias estabelecidas pelo próprio método Materialismo Histórico Dialético.

³ A 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, entre outras). Quanto à 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.

[...] 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 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.

Apesar do ideário esquerdista, o primeiro mandato de Lula foi 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 (FUNDEB) 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).

Contudo, 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 nº 6.094, de 24 de abril de 2007, (BRASIL, 2007a) 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 Oliveira (2009, p. 10),

[...] 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.

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, 2010a). As atividades do PMEd iniciaram, em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, envolvendo todos os estados da Federação e Distrito Federal. Em 2009, esse 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 ao programa, no ano de 2015. Já em abril de 2016, o mesmo ministério publica uma portaria estabelecendo novas regras para adesão ao PMEd,

(BRASIL, 2016a). A principal mudança diz respeito à redução dos recursos financeiros para o referido programa, os quais serão direcionados para 26 mil unidades de ensino que, segundo o MEC, respondem por 70% dos problemas de alfabetização do país. No entanto, em maio desse mesmo ano, o ministro da educação do governo interino de Michel Temer⁴, 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 de 2016, o MEC reformula o PMEd e lança o Programa Novo Mais Educação, por meio da Portaria nº 1.144 (BRASIL, 2016b). Este documento apresenta as novas regras para adesão ao programa, bem como as reformulações e diretrizes que orientarão a sua organização nas instituições escolares, a partir do ano de 2017. 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 às diretrizes do Programa, essa portaria expressa no Capítulo III, Art. 6º 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, 2007b, grifo nosso).

Nesse sentido, depreende-se que os princípios que fundamentam a educação do PMEd estão assentados na concepção de formação integral dos educandos e sua emancipação. A formação integral pode ser compreendida como formação omnilateral, se considerarmos a definição exposta por Frigotto e Ciavatta (2012, p. 265):

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.

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. Devem-se 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 sócias históricas que permeiam a vida em suas múltiplas determinações.

Vale salientar que a concepção de educação integral encontrada na legislação educacional brasileira 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,

⁴ 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.

E ainda, “Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação mais completa possível para o ser humano” (BRASIL, 2009, p. 15). Além disso, apresenta uma concepção de educação cidadã que estimula o respeito aos direitos humanos e, portanto, o exercício da cidadania. Busca-se ainda, 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 Ministério da Educação 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.

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 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.

O PMEd além de apresentar como princípio educacional a formação integral do educando, também, enfatiza que o objetivo de sua proposta pedagógica é a promoção de uma educação para a cidadania e conseqüentemente para a emancipação (BRASIL, 2007b).

Para Adorno (1995), o caminho para a emancipação na sociedade capitalista é 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 desafio na 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.

Para que a educação avance e contribua para a emancipação, é necessário, segundo Adorno (1995), que esta seja compreendida no sentido mais amplo, não reduzindo à escolarização, e sim como um processo formativo que visa ao desenvolvimento da conscientização e da racionalidade, com vistas à 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).

Sob essa lógica, pode-se dizer que 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 condições 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 a 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.

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 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 possibilidades 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. Diante dessa reflexão, questionamos como a prática educativa do PMEd tem contribuído para emancipação dos estudantes?

De acordo com Adorno (1995), a escola tal como se organiza nas sociedades capitalistas, constitui-se como uma das enormes dificuldades que opõem a emancipação, pois se converteu em espaços de semiformação ou deformação da formação cultural, e esse processo tem contribuído para o agir do homem de forma heterônoma na sociedade e, conseqüentemente, para a reprodução do sistema vigente, impedindo muitas vezes a emancipação humana.

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 a 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.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS PRÁTICAS

A proposta pedagógica do PMEd prevê a formação integral e emancipação dos estudantes por meio do oferecimento de atividades socioeducativas no contraturno, perfazendo um total de sete horas diárias de aula, todos os dias úteis da semana. Em conversa com a direção das escolas pesquisadas o que se constatou 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, as quais não são ofertadas para todos os estudantes, indicando certa contradição em sua própria proposta de garantia do direito de aprender para todos. De acordo com um estudante:

Nessa escola, só os alunos do 9º ano podiam participar do Programa, mesmo assim, tinha que escolher 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).

A fala do entrevistado acima revela a queixa de muitos estudantes, os quais afirmam que a direção da escola limita a sua participação nas oficinas implementadas. Os estudantes, nas escolas investigadas, são orientados a fazer a opção por duas ou três atividades apenas; 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 oficinas.

Os critérios para participação no programa, nas escolas em estudo, revelam um processo de exclusão, evidenciado nas falas dos entrevistados:

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).

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).

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 a participação no programa.

Nessa perspectiva, o PMEd se apresenta como política pública educacional que não considera a educação direito de todos, segundo dispõe a Constituição Federal, já que sua proposta não é direcionada a todos os estudantes, mas apenas a uma parcela deles, a depender das condições objetivas de cada unidade escolar e não por critérios de vulnerabilidade social, conforme aponta a proposta.

Questionados sobre a motivação para participar do programa, grande parte dos estudantes revela que esta advém da necessidade de socialização e interação com os colegas nas oficinas de esporte e lazer, ou seja, a possibilidade de preenchimento do tempo livre com atividades lúdicas, como dança, teatro, percussão, futsal, dentre outras, que, segundo os informantes, não têm oportunidade de serem desenvolvidas na comunidade onde moram.

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).

As falas mencionadas revelam que o Programa se constitui como uma proposta de educação compensatória, uma vez que a escola torna-se, no contraturno, um local de lazer e entretenimento para alguns estudantes, contribuindo para o esvaziamento de sua função social quando materializa a perda da centralidade do ato educativo. Para Saviani⁵ (2001, p. 41), 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.

A escola, nesse contexto, torna-se uma instituição responsável por oferecer à comunidade serviços que deveriam ser promovidos pelo poder público como: lazer,

⁵ O propósito dessa pesquisa foi trabalhar com as narrativas dos estudantes, portanto, não temos controle sobre o campo empírico. Dessa forma, alguns autores foram acionados para analisar as falas, como é o caso de Saviani, mas o autor central é Adorno e reconhecemos que nem sempre puderam ser revistas a partir dessa perspectiva. Tanto o documento quanto as narrativas apresentam idiossincrasias, tanto do ponto de vista teórico quanto político.

esportes, cultura, dentre outros. Essa instituição torna-se um local para muitos estudantes “desocupados” preencherem o tempo ocioso, com atividades diversas, muitas vezes desenvolvidas sem nenhum compromisso com o desenvolvimento intelectual e cognitivo.

Não se pode negar, no entanto, que o PMEd proporciona a oportunidade aos estudantes de frequentar a escola, ampliando a jornada escolar, todavia esta ampliação do tempo não vem acompanhada de um projeto de educação que objetiva a emancipação dos sujeitos por meio do conhecimento. Segundo Adorno (1995), 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 semiformação que recebe, é a deformação da sua consciência.

No contexto das escolas pesquisadas, constatou-se 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, p. 42), 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”.

Pode-se dizer que, na prática, a recontextualização do PMEd configura-se em 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 a dose da educação deficitária.

Objetivando identificar alguns elementos da vida social dos estudantes e relacioná-los com a prática educativa do Programa, foram indagados a estes, o que faziam, no contraturno, antes da implementação do PMEd. As respostas foram unânimes, ou seja, a totalidade dos informantes relata que preenchiam o tempo com atividades relacionadas ao uso das redes sociais em celulares e computadores, audição de músicas e programas de televisão, dentre outras. Com a implementação do Programa, alguns estudantes revelam que reduziram o tempo de uso do celular e redes sociais e passaram a se dedicar a atividades socioeducativas ofertadas pelo PMEd, com o intuito de socialização e busca de mais oportunidades de aprendizagem. No entanto, apesar do oferecimento de atividades de interação, entretenimento e formação cultural, o programa é pouco atrativo para o contingente de estudantes das escolas em estudo, uma vez que se constatou que menos de dez por cento dos estudantes participavam das atividades do contraturno, conforme informações coletadas:

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 algo ruim, eles gostam de ficar sem fazer nada, o que não significa que vão entrar para o mundo do crime só porque não têm nada para fazer. Esses 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. 6) 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 alargar o tempo da escola deve ser justificada pela desestruturação familiar da classe trabalhadora, pela violência dos lugares onde moram e outros diagnósticos” (ARROYO, 1988, p. 6). A lógica da educação em tempo integral para Arroyo (1988, p. 7), 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 nas 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. Esse 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, p. 71),

[...] 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.

Nesse contexto, 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.

Ainda sobre a questão da vulnerabilidade social, foram questionados aos estudantes se eles se consideram jovens vulneráveis ou em situação de risco social e, ainda, se conheciam algum colega nessas condições e qual a contribuição do PMEd para amenizar essa problemática. Seguem alguns depoimentos:

Todo mundo acha que a gente que estuda em escola pública é marginal, pobre, que não quer nada, que usa droga e 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).

Essas falas representam a grande maioria dos depoimentos dos estudantes. Mais uma vez, fica evidente 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, depreende-se, 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.

A proposta do PMEd não define o termo vulnerabilidade social, no entanto, como esse é um programa educacional para escolas públicas, portanto, para estudantes das classes populares, entende-se que o Estado pode conceber esses 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. Logo, pode-se 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.

Contraditoriamente, nota-se 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 programa realizadas no contraturno. 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. (Nicolay, escola B).

A falta de interesse em participar do PMEd pode ser entendida como o despertar da consciência dos estudantes do papel da escola, como instituição que está a serviço da reprodução social, se configurando, assim, numa forma de emancipação desses estudantes. Adorno (1995) afirma que é somente por meio 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, notou-se que este, tal como se apresenta em sua prática, não tem refletido os objetivos idealizados pelo poder público quando se interpreta as falas de alguns estudantes, os quais 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. Logo, depreende-se que este tipo de educação não tem refletido os interesses dos estudantes das classes populares, uma vez que eles resistem em frequentar as atividades complementares, mas, ressalta-se, nos termos adonianos, que sua proposta apresenta possibilidades de emancipação, quando indica a superação da desigualdade social via educação integral e emancipadora.

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.

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, p. 34) 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.

Questionados sobre as contribuições do PMEd para a sua vida cotidiana, os estudantes nos informam que:

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 revelam que o programa não trouxe contribuição para a vida desses 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 provocado problemas na sua execução.

São atividades descontextualizadas do currículo escolar, sem planejamento, desarticuladas com as aulas do turno regular, realizadas em espaços improvisados e desenvolvidas por monitores sem qualificação profissional e competência suficiente para implementação das oficinas. Além disso, a ausência de material pedagógico e de atividades articuladas com os conteúdos das aulas regulares comprometem o desenvolvimento do Programa, provocando o esvaziamento de conhecimentos e da função precípua da escola, um remendo grosseiro no currículo escolar, numa explícita alusão a educação utilitária.

O que se constatou é que o PMEd proporciona o oferecimento de atividades complementares de lazer, esporte, artes e cultura, desvinculadas do currículo escolar, como forma de ocupação do tempo dos estudantes, antes e após o horário das aulas

regulares, sendo essas 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, sem a preocupação com a formação cultural dos sujeitos na perspectiva da transformação social da realidade.

As oficinas pedagógicas do PMEd são desenvolvidas por monitores, que 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 dos macrocampo, no contraturno escolar, portanto, não possuem vínculo empregatício com a unidade escolar. Isso 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. Dessa 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 Bonfim (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 de sua melhoria, sendo essas 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.

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 desses profissionais, acreditamos que o PMEd pode acabar comprometendo o alcance do seu principal objetivo, que é a melhoria da qualidade da educação básica brasileira.

De acordo com as reflexões adorniana, o oferecimento de conhecimentos mínimos nas oficinas de Letramento, por meio de monitores sem qualificação técnica e específica, pode estar proporcionando uma semiformação aos estudantes, 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*.

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 desses 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 esse modo de ser se autoperpetuasse, em detrimento dos ideais de uma vida justa e verdadeiramente humana.

A escola, 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 esse fim e, apesar de suas ambiguidades, é um espaço dialético e dialógico que pode transformar e também ser transformada.

A pesquisa revela que as oficinas de Lazer e Esporte são de grande aceitação e predileção dos estudantes, enquanto as oficinas de Letramento, embora obrigatórias, encontram grandes resistências e desinteresse dos entrevistados. Esse desinteresse pode estar relacionado à prática educativa das oficinas, que, segundo os informantes, exige deles disciplina, regras, raciocínio mais elaborado, senso crítico apurado, leituras e interpretações, dentre outras habilidades que demandam pensamento reflexivo.

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, 2005).

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. Dessa forma, o que vem ao interesse do aluno concreto está presente nas condições em que ele se encontra e não que ele escolheu. 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 o indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, passa a se interessar pela apropriação das objetivações humanas, ou seja, os conjuntos dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e aliados à formação social a qual participa.

Nesse 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) Provisão 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, 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. 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, 2009, p. 45).

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 da 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 nessas 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.

Indagados sobre o conceito de emancipação, ressaltamos os seguintes relatos dos sujeitos da pesquisa:

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 esses sujeitos, à liberdade e à 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. Depreendemos 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.

Sobre a concepção de escola ideal, questionado no grupo focal, os estudantes, em sua maioria, revelam que 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.

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).

Algumas 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.

Nesse contexto, a prática educativa do PMEd está longe de se constituir como uma prática orientada para a emancipação humana, uma vez que não tem contribuído para o desenvolvimento de habilidades necessárias à conscientização e à racionalidade. Contudo, contraditoriamente, tem proporcionado o processo de adaptação dos estudantes ao meio social na medida em 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 a sua formação integral e desenvolvimento da capacidade de autorreflexão crítica.

Todavia, embora as condições sociais e econômicas da realidade concreta promovam grande influência sobre os indivíduos, afetando seu comportamento e sua personalidade, muitos indivíduos são capazes de superar essas condições, tornando-se pessoas mais autônomas e conscientes de seus deveres e direitos. Essa 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. Nesse 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.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se, na pesquisa, que o PMEd, apesar de configurar-se como um projeto de educação que visa à formação integral e à emancipação 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. Essas 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, depreende-se que a prática educativa do PMEd não possibilita a formação cultural dos estudantes, numa perspectiva da emancipação humana adoniana, ao contrário, reduz ainda mais a capacidade dos indivíduos de resistir ao processo de sua própria alienação.

Contraditoriamente, ressalta-se que 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.

Vale salientar, no entanto, que apesar do Programa oferecer inúmeras oportunidades de aprendizagem, no contraturno, a matrícula e a frequência dos estudantes nas oficinas são muito baixas. Logo, é possível inferir que esse projeto de educação não tem contemplado os interesses dos filhos da classe trabalhadora. Nas falas, os entrevistados, em grande parte, revelam que só participam do programa porque não tem “nada” para fazer em casa, sendo a escola apontada pelos estudantes, apenas como *lócus* de lazer e socialização.

Nesse sentido, a escola perde sua função social de instituição responsável pelo letramento e escolarização, quando passa a proporcionar atividades socioeducativas como forma de 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, assim, ser caracterizada como uma educação assistencialista e compensatória.

A redução da situação de vulnerabilidade social dos estudantes é uma das finalidades do programa em estudo, todavia, foi constatado que, segundo os entrevistados, não existem estudantes em situação de risco social frequentando as oficinas, no contraturno. Isso demonstra que o programa não cumpre, nas escolas estudadas, a função de inclusão social de sujeitos “desajustados”. São atividades socializadoras para ocupação do tempo livre dos educandos, sem objetivo pedagógico e preocupação com os problemas de ordem social, cultural ou econômica dos estudantes.

Algumas falas dos entrevistados, no entanto, 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. Muitos desses educandos consideram o PMEd, como uma oportunidade de desenvolvimento cognitivo, embora esse processo de ensino e aprendizagem

seja permeado de intencionalidade, muitas vezes direcionados para a alienação e reprodução do sistema vigente, esses sujeitos conseguem vencer as dificuldades para a emancipação e desenvolvem a consciência crítica da realidade em que estão inseridos.

Diante disso, concluímos que o PMEd contribui parcialmente para a emancipação humana dos estudantes, na medida em que proporciona o desenvolvimento de algumas habilidades necessárias para conscientização e racionalidade, sobretudo, por meio das oficinas de macrocampo Acompanhamento Pedagógico, quando os estudantes têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos. No entanto, contraditoriamente, de acordo com a análise adorniana, proporciona o processo de adaptação dos estudantes ao meio social na medida em 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 a sua formação integral e desenvolvimento da capacidade de autorreflexão crítica, configurando-se assim como uma semiformação.

Salientamos que muitos programas educacionais implantados pelo poder público são permeados de aspectos ideológicos e contraditórios e, a sua materialização, na maioria das vezes, reflete os objetivos de seus idealizadores. Nesse caso, é imprescindível o aprofundamento teórico e discussão mais densa dessa temática, 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, T. W. Educação e emancipação. In: _____. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AMADO, J. *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 65, p. 3-10, 1988.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

BONFIM, P. *A cultura do voluntariado no Brasil: determinações econômicas e ideopolíticas na atualidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Manual da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2010*. Brasília, DF: MEC; SECAD, 2010b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Programa Mais Educação: passo a passo*. Brasília, DF: MEC; SECAD, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Novo Mais Educação: documento orientador: adesão: versão 1*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2016a.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007b.

_____. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 out. 2016b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R. et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

KANT, I. *Resposta a pergunta: que é esclarecimento?* Textos Seletos. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2005.

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.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE*, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

OLIVEIRA, D. A.; GENTILI, P. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: 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.

PUCCI, B. (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCar, 1995.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. *Escola e democracia*. 34. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.