



**NIEP
MARX**

Núcleo Interdisciplinar de Estudos e
Pesquisas sobre Marx e o Marxismo

Marx e o Marxismo 2013: Marx hoje, 130 anos depois

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 30/09/2013 a 04/10/2013

TÍTULO DO TRABALHO			
Os espaços educativos além da escola: desafios para a construção de uma educação voltada para as classes populares			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Bruno Adriano Rodrigues da Silva	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	ex-aluno
RESUMO (ATÉ 20 LINHAS)			
<p>A política atual de ampliação da jornada escolar do governo federal, traduzida no programa Mais Educação, incentiva o uso de espaços externos à escola para que essa extensão do tempo ocorra. No entanto, diferentes são as posições a respeito desse tipo de ação: alguns autores afirmam que isso desvincula da unidade escolar um ato que originalmente é de sua circunscrição, tendendo a ocorrer um movimento de perda de centralidade da escola no ato educativo (Cavaliere, 2009; Silva 2013). Outros autores colocam que é importante a diversificação dos lugares da educação como uma maneira de valorizar aquilo que não é da alçada da escola no processo educacional (Moll, 2012 Moll e Leclerc, 2012). Acreditamos que esses dois pontos de vista se relacionam por terem a escola como elemento central e é por isso que defendemos que essa instituição deva ser fortalecida, através das ações do Estado, entendido conforme Gramsci (2007), e não o contrário como acontece atualmente. Neste ensaio, portanto, abordaremos a origem desse debate sobre o uso de espaços externos à escola, sua adaptação à realidade brasileira, os argumentos expressos nessas duas opiniões que citamos acima e, ao final, aquilo que consideramos como os “desafios para a construção de uma educação voltada para as classes populares”, baseados na escola unitária de Gramsci (2006), na autonomia de Freire (1996) e na radicalidade da escola pública e popular de Gadotti (1990).</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ TRÊS)			
Ampliação da jornada escolar; educação popular			
ABSTRACT			
KEYWORDS			
EIXO TEMÁTICO			
Marx e a formação humana			

OS ESPAÇOS EDUCATIVOS ALÉM DA ESCOLA: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA AS CLASSES POPULARES.

Introdução

O último censo escolar demonstra a pouca eficiência do ensino fundamental, nível intermediário da educação básica, em fazer com que os alunos matriculados nesse nível avancem para os níveis superiores (BRASIL, 2012). Existe um “entrocamento”, que foi causado por um crescimento vertiginoso do número de matrículas no nível correlato do que chamamos hoje de ensino fundamental a partir dos anos 1970, a chamada “democratização das oportunidades escolares”, conforme Beisigel (2005). Os indivíduos ingressavam no ensino fundamental, mas um número importante não conseguia finalizá-lo e esse ainda é um raciocínio válido nos dias atuais como mostra o censo escolar e outros autores do campo da educação como Oliveira (2007).

As razões desse “entrocamento” são algumas: desde a relação tardia e de dificuldades das classes populares com as regras e códigos escolares, passando pelas dificuldades estruturais da escola pública (majoritária no atendimento de matrículas) que atende as classes sociais que mais precisam da ação do Estado para acessar o direito à educação. Problemas que estão condicionados ao montante de verba que é destinado à educação como a superlotação das turmas, a infrequência e baixa remuneração de profissionais, falta de salas de aulas, escolas funcionando em três turnos, as vezes quatro, falta de laboratórios de informática, quadra de esportes, espaços artísticos adequados, dificuldades no transporte escolar, são muito comuns no cotidiano da escola pública e interferem decisivamente na qualidade daquilo que é realizado

É com essa condicionante que o governo federal (PT) implementou uma política de ampliação da jornada escolar, traduzida no programa Mais Educação, que incentiva o uso de espaços que estão no entorno da escola para que ocorra a extensão do tempo diário de alguns alunos (em geral, aqueles considerados com baixo rendimento escolar), através de diferentes atividades dadas por voluntários (de preferência, oriundo das comunidades). Essa política pretende, quando associada à outras, superar os problemas da escola pública, contribuindo com a tentativa do governo de correção do “entrocamento” que ocorre no ensino fundamental (BRASIL, 2009).

Esse programa lançado em 2007 no conjunto das ações do Plano de desenvolvimento da educação (PDE) é considerado como um modelo, autointitulando-se como um indutor, para que estados e municípios da federação desenvolvam seus próprios programas de extensão da jornada escolar. Também chama a atenção o modo como isso é proposto, apenas por meio da articulação da escola pública com a comunidade ao seu redor (Id.).

Sobre o Mais Educação e aquilo que ele induz, diferentes são as posições: alguns autores

afirmam que ele contribui para a desvinculação de um ato da unidade escolar que originalmente é de sua circunscrição, tendendo a ocorrer um movimento de perda de sua centralidade no ato educativo e de desresponsabilização do Estado na oferta do direito à educação (CAVALIERE, 2009; SILVA 2013). Outros autores colocam que é importante a diversificação dos lugares da educação como uma maneira de valorizar aquilo que não é da alçada da escola no processo educacional e que é necessário o envolvimento da sociedade civil na resolução dos problemas da escola pública (MOLL, 2012 MOLL e LECLERC, 2012).

Acreditamos que esses dois pontos de vista se relacionam por terem a escola pública como elemento central e é por isso que defendemos que essa instituição deva ser fortalecida, através das ações do Estado e não ao contrário – um ponto de vista não deve suplantado o outro – que aqui será compreendido como uma articulação entre sociedade política e sociedade civil (GRAMSCI, 2007).

Sobre essa defesa da escola pública Florestan Fernandes (1976) argumentava que a sua importância para um real movimento de ampliação da oferta do direito à educação às classes populares estava ligada a três aspectos que ainda são muito atuais: primeiro, a capacidade da escola pública em atender com a devida qualidade a todas as parcelas da população, sem restrições; segundo, impedir que o Estado assumira os “interesses particularistas” no âmbito da educação; e em terceiro, uma chamada à população para a problemática da escola pública brasileira enquanto fator de demora e atraso cultural de nossa sociedade que é causado pela dependência nas relações do Estado brasileiro com os países centrais do capitalismo.

Neste ensaio, portanto, abordaremos o debate sobre o uso de espaços externos à escola e a sua adaptação à realidade brasileira, analisando as principais características do programa Mais Educação; analisaremos também os argumentos expressos sobre esse debate, aqueles à favor e aqueles contrários; ao final, proporemos aquilo que consideramos como os “desafios para a construção de uma educação voltada para as classes populares”, que se baseiam na defesa da escola unitária de Gramsci (2006), na autonomia de Freire (2002) e na radicalidade da escola pública e popular de Gadotti (1990) que vão ao encontro da defesa da escola pública realizada por Florestan Fernandes (1989).

1.0 O uso de espaços fora da escola: o que representa o programa Mais Educação na atualidade da educação brasileira?

O Mais Educação se aproxima da ideia das cidades educadoras que foi difundida nos anos 1970 pelo “Relatório Faure” da Organização das nações unidas para a educação e cultura (Unesco). Essa ideia foi institucionalizada a partir dos anos 1990 devido ao lançamento de uma Carta de princípios e da fundação da Associação internacional das cidades educadoras (Aice) em 1994. Os

objetivos das “cidades educadoras” eram aqueles de ordem econômica (distribuição de renda), social (acesso e progressão nas instituições públicas e privadas), política (maior participação e mobilização da sociedade civil), de prestação de serviços no âmbito dos direitos sociais (moradia, trabalho, educação, cultura, entre outros) e de ordem pedagógica, uma vez que as cidades devem direcionar a toda a população, notadamente as crianças e os jovens, uma ideia de democracia.

No Brasil, é a escola pública que assume a responsabilidade de difundir pedagogicamente a ideia de uma democracia seletiva, conforme Teixeira (1979): aquela democracia onde ocorre um movimento de “filtragem”, realizado pelo Estado, no acesso à totalidade dos direitos sociais; além daquelas responsabilidades que já são imputadas a ela e o programa Mais Educação, é um dos meios pelos quais o governo federal vem buscando dar conta dessa tarefa.

Para Moll e Leclerc (2012) o Mais Educação traz à tona a necessidade de ampliação das variáveis tempo e espaço no processo educacional vivenciado pelas classes populares tentando, com isso, reduzir os problemas que essa instituição apresenta e fazer com que mais pessoas possam progredir no processo de escolarização.

Regulamentado pela portaria interministerial nº 17 de 2007, este programa foi posteriormente modificado por outro instrumento normativo, o Decreto lei nº 7.083 de 2010. Atualmente, é possível afirmarmos que o programa Mais Educação se situa em um espaço privilegiado nas ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC) que procuram combater as desigualdades produzidas pela escola.

Os números do Censo educacional de 2011 revelam o impacto desse programa na “ponta” do sistema educacional, uma vez que ele é responsável por 72% das matrículas dos alunos que ficam mais de sete horas nas escolas brasileiras (tempo integral) sobre diferentes atividades, algo próximo a 1,7 milhão de estudantes (INEP, 2011). Em 2012, o número de alunos matriculados no programa, isto é, considerados em tempo integral, foi acrescido em 24,4% e a tendência é de crescimento para os próximos anos visto as metas sobre essa matéria contidas no novo Plano Nacional de Educação em tramitação no legislativo brasileiro (INEP, 2012).

De acordo com Cavaliere (2011), o Mais Educação apresenta três aspectos tidos como “inovadores”: a intersetorialidade, a diversificação das atividades escolares – por meio de oficinas realizadas no contraturno – e a participação comunitária.

A intersetorialidade é definida a partir da responsabilização de estados e municípios na implementação do programa, na subordinação de outros serviços sociais à educação e do planejamento de ações que visam a ampliação da jornada escolar, a partir da promoção de parcerias locais realizadas pelas escolas públicas junto a instituições de natureza privada. Esse aspecto tende a apresentar problemas decorrentes das “injunções político-administrativas locais” e “do ponto de vista operacional” que advém da tradição administrativa brasileira de funcionamento isolado dos

diferentes setores que não estão objetivamente estruturados para atuar conjuntamente (*Idem*, p. 111).

A ideia de diversificação das atividades escolares, isto é, atividades esportivas, culturais, artísticas, ligadas à saúde, à assistência social, ao reforço escolar associadas ao currículo formal, não expressa necessariamente uma melhora na qualidade da oferta do direito à educação, tendo em vista as dificuldades de implementação desse conjunto de atividades em uma instituição “minimalista” e com uma estrutura precária de funcionamento como é a escola pública brasileira (*Id.*).

Já o aspecto que enfatiza a participação comunitária nas atividades escolares tende a desresponsabilizar o Estado na oferta do direito à educação, na medida em que a escola pública está associada àquelas classes que dependem economicamente de sua ação e que quando são convocadas dessa maneira não conseguem responder de modo eficiente as responsabilidades que lhe são imputadas. Isso se dá porque as necessidades das classes populares são primordialmente de ordem econômica (*Id.*).

Essas três características, quando materializadas de modo associado no cotidiano escolar, são tidas como constituidoras daquilo que se denomina como o “paradigma contemporâneo de educação integral” (MOLL, 2009).

Na tese doutorado que defendemos, afirmamos que esse paradigma, implementado a partir do Mais Educação, interferiu contrariamente à universalização do direito à educação no município de Maricá (RJ) e é possível, que essa realidade detectada seja similar em outros municípios brasileiros (SILVA, 2013).

Chegamos a essa conclusão ao verificar que o Mais Educação desconsidera os problemas de ordem estrutural existentes na escola pública brasileira, isto é, amplia-se a jornada escolar sem que existam condições para isso, causando, em muitos casos, novos problemas para as escolas, especialmente aqueles de ordem espacial e pedagógica.

Ainda segundo esse estudo, isso ocorre notadamente pelo Mais Educação possuir origem nos programas educacionais desenvolvidos no âmbito do organismo “Todos pela educação”, movimento criado em 2006, por grupos empresariais (Fundação Itaú social, Grupo Gerdau, Instituto Camargo Correa, Fundação Bradesco, contando com a parceria da Rede Globo, Fundação Ayrton Senna e apoio da Fundação Victor Civita, Instituto Paulo Montenegro, entre outras empresas líderes, parceiras e apoiadoras) com vistas a empreender um projeto educacional para o país.

Esse projeto do setor empresarial foi a base de sustentação para as ações do Plano de desenvolvimento da educação lançado ainda no governo Lula (PT) em 2007, da qual faz parte o Mais Educação, formulado, naquele momento, a partir da perspectiva de educação integral de três Organizações sociais de interesse público (Oscips): a Associação Cidade Escola Aprendiz, o

Instituto Paulo Freire (IPF) e o Centro de estudos e pesquisas em educação, cultura e ação comunitária (Cenpec) (SAVIANI, 2007; SILVA, 2013).

A defesa da intersetorialidade enquanto forma de gestão, da diversificação das atividades escolares baseada em oficinas temáticas realizadas preferencialmente fora dos espaços escolares e a participação comunitária nas atividades escolares analisadas por Cavaliere (2011) no Mais Educação como as suas características norteadoras, também estão presentes na perspectiva defendida pelas Oscips.

Por tudo isso que dissemos até aqui é possível afirmarmos que o uso de espaços externos à escola da forma como é proposto pelo Mais Educação não apresenta uma solução viável e replicável para os problemas encontrados na maioria das escolas públicas, visto que ele é idealizado com base nos interesses que advém da iniciativa privada e não das próprias necessidades da escola pública. É por isso que da implementação desse programa decorrem uma série de problemas ligados a gestão escolar e ao próprio aspecto pedagógico de sua implementação nas escolas.

2.0 Uma análise dos posicionamentos a respeito do uso dos espaços que são externos à escola pública

Cavaliere (2009) propõe uma análise da política de ampliação da jornada escolar, a partir da extensão do tempo escolar diário e de uma perspectiva de educação integral, contrapondo duas vertentes: “escolas em tempo integral” e “alunos em tempo integral”. Para essa autora do campo da educação existe na história brasileira diferentes experiências que ora voltam a sua atenção para a o equipamento escolar, pensado como um todo, ora se voltam, apenas para os alunos e aquilo que é específico do aprendizado.

A vertente, “escolas em tempo integral” investe na construção de escolas que sejam compatíveis com as necessidades pedagógicas da política de ampliação da jornada escolar que se propõem, em tempo integral e com uma perspectiva de educação integral. Nessa vertente, a instituição escolar é pensada como um todo (alunos, professores, funcionários de apoio, comunidade, espaço escolar, conteúdo pedagógico, material didático, entre outros).

Anísio Teixeira, ainda nos anos 1930, quando Inspetor de educação pública do Distrito Federal (Rio de Janeiro), no governo de Pedro Ernesto (1931-1936), implementou “cinco escolas experimentais” articulando atividades escolares, manuais, culturais, de educação física, de rádio, comunitárias, com uma concepção universalista para a etapa primária da educação, isto é, para todos.

O mesmo Anísio Teixeira, alguns anos depois, idealizou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia, primeira experiência do modelo escolas classes/escolas parque,

centros educacionais divididos em dois pavilhões funcionando em horário integral com o incremento de atividades artísticas, culturais e profissionais oferecidas às classes populares no ensino primário que, alguns anos depois, também foi desenvolvida no atual Distrito Federal, em Brasília.

Outra experiência importante foi desenvolvida no Estado do Rio de Janeiro nos anos 1980. Sob influência declarada de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro implementou um programa educacional voltado para a educação integral que, dentre várias ações, criava os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps): escolas de horário integral para atender às demandas das classes populares.

Algumas iniciativas, ao longo de toda a década de 1980 e 1990, também tiveram influência direta daquelas iniciativas desenvolvidas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. É o caso dos Centros de Educação Integral (CEIs), em Curitiba (PR), implementados a partir de meados dos anos 1980, que aliado a inovação da pedagogia histórico-crítica, também ampliava o espaços físicos já existentes nas escolas da rede; da iniciativa do governo federal no início dos anos 1990 com os Centros Integrados de Apoio à criança (Ciacs) e posteriormente Centros de Atenção Integral à criança e ao adolescente (Caics), que assim como os CIEPs não só diversificavam a proposta pedagógica da escola, mas também ampliavam a própria estrutura física que era oferecida pela escola; da iniciativa do Estado do Rio Grande do Sul, que assim como o Rio de Janeiro, criou os Cieps, bem como da prefeitura de Americana (SP) que também adotou esse modelo.

A outra vertente, “alunos em tempo integral”, volta a sua atenção para aquilo que é específico do aprendizado do aluno numa política de ampliação da jornada escolar, a partir da extensão do tempo e de uma perspectiva de educação integral. Aqui, nessa vertente, se inverte o sentido da outra vertente, o aluno é pensado de modo isolado.

Esse é o caso dos Ginásios estaduais vocacionais criados em 1961 em São Paulo, inspirados numa escola renovada que aliasse “o plano de cultura geral e de cultura técnica” para “a formação integral” do aluno; essa experiência, também propunha uma escola com um forte vínculo comunitário e com um plano administrativo e pedagógico próprio para seu desenvolvimento.

De 1983 até 1987 foi desenvolvido também no Estado de São Paulo o Programa de formação integral da criança (Profic) que, apesar de não fazer uso do termo educação integral, disseminava uma perspectiva de ampliação da jornada escolar sustentada na realização de parcerias entre as escolas e as organizações da sociedade civil.

No Estado de Santa Catarina foram implementadas as Escolas Públicas Integradas (EPI), a partir de 2005, que preconizam o diálogo com a sociedade civil para as soluções de problemas decorrentes da estrutura da escola pública; no Estado de Minas Gerais, no mesmo ano, o Programa Aluno de Tempo Integral e na capital Belo Horizonte (MG), o programa Educação em Tempo Integral, posteriormente transformado em Escola Integrada; no Estado de São Paulo, em 2006,

foram criadas as Escolas de Tempo Integral, bem como no sistema municipal da capital, que no ano de 2005 implementou o programa São Paulo é uma Escola. Ainda merecem destaques outras iniciativas municipais em Recife (PE), Apucarana, Cascavel e Pato Branco (PR) e Araruama (RJ).

Mais recentemente, a política de ampliação da jornada escolar que é realizada pelo programa Mais Educação adota a vertente “alunos em tempo integral” e é implementada a partir de interesses da iniciativa privada (CAVALIERE, 2009; SILVA, 2013).

É possível afirmarmos que existe uma disputa de ideias sobre os rumos da política de ampliação da jornada escolar que se deseja para o Estado brasileiro e que não existe consenso a esse respeito, como afirmam Moll e Leclerc (2012).

Além disso, também é perceptível um movimento de negação de uma vertente, a voltada para o aluno, pela outra, a direcionada para escola pública, que é composto por três problemas do campo da educação.

No que diz respeito à primeira problemática. Segundo Moll (2012) a questão do financiamento e da falta de escolas adequadas não deve ser um impeditivo para que uma política de ampliação da jornada escolar, a partir da extensão do tempo diário e da educação integral, seja implementada. Esse movimento de implementação deve ser conduzindo, nesse sentido, à luz daquilo que é possível ser feito em seu contexto.

Isso nega a prerrogativa existente na vertente “escola de tempo integral” que afirma a necessidade de um espaço público que seja condizente com as demandas daquela concepção de educação que se deseja. É inviável, segundo essa vertente, uma educação de qualidade e que se pretenda universal, ocorra sem o atendimento dessas condições. Quanto a isso, Brandão (2009) afirma que:

Meu argumento, ao propor a escola de tempo integral como o horizonte da melhoria da educação, centra-se no respeito à especificidade social dessa instituição – a de oferecer ao cidadão uma escolaridade de qualidade –, o que significa acesso aos conhecimentos legitimados pelos currículos dos sistemas escolares. Essa legitimidade não me parece ser mera imposição das elites – como uma determinada visão da sociologia do currículo defende –, mas um desejo legítimo da população marginalizada pela má escola de ter acesso aos instrumentos culturais e sociais que lhes garantam a cidadania escolar. Uma política comprometida com o direito à educação deveria, inclusive, indicar que os efeitos dela na superação das desigualdades sociais dependem de outras políticas sociais no plano da saúde, habitação, trabalho, segurança, etc. Afasto-me, assim, da ideia da política de prioridade à educação como a solução de todos os problemas sociais, assim como dos projetos que pensam a escola em tempo integral como um novo canal para o proselitismo educativo, sob os mais diversos rótulos (p.105).

A segunda problemática diz respeito a reinvenção da natureza elitista do espaço urbano que

será realizada por meio da instituição escolar pública. Moll e Leclerc (2012) afirmam que o modo de produção escravista produziu uma lógica de funcionamento das cidades que privilegiava as elites no acesso aos espaços públicos, como museus e bibliotecas, e aos direitos sociais, caso da educação por exemplo. A industrialização das cidades, ao contrário, favorecia a quebra desse privilégio, na medida em que as elites, a partir de então, teriam que dividir esse espaço e o acesso aos direitos com as classes populares que se faziam presentes nas cidades como parte desse processo. É com base nesse contexto que essas autoras propõem, através da defesa que realizam da vertente centrada no aluno, que a escola pública se aproprie do uso da cidade como uma alternativa de ocupação dos espaços públicos, algo que vem ocorrendo muito lentamente, e uma alternativa aos seus próprios problemas de ordem estrutural e pedagógicos.

Esse movimento que é proposto nega que a instituição escolar pública se encontra com um crescente acúmulo de tarefas e problemas que não vem conseguindo dar conta e propõe mais uma como medida paliativa, na medida que o uso dos espaços externos à escola dependem de uma série de condições, portanto, é um movimento com um forte teor de abstração em relação à realidade da escola pública.

Já vertente “escolas de tempo integral”, o processo educacional deve ser dinamizado ao ponto de se usarem estratégias de ocupação da cidade como algo a mais e que contribua para o desenvolvimento dos objetivos da escola pública. É isso que consta na tradição que decorre do Movimento da escola nova, por exemplo. Além disso, essa vertente considera a instituição escolar como um espaço público que, por sua necessária excelência na formação dos cidadãos, deve ser priorizado em termos de investimento em infraestrutura, isto é, condições de trabalho compatíveis com as suas necessidades pedagógicas.

A terceira problemática, está relacionada ao conteúdo da ação escolar. A vertente “alunos em tempo integral” que é defendida por Moll (2009), através do Mais Educação, afirma que os saberes comunitários, localizados fora do espaço escolar, devem integrar o currículo escolar e que a garantia disso é o projeto político pedagógico (PPP). Esse movimento faria com que a escola fosse “além de seus muros” e isso, por consequência, romperia com uma suposta intenção centralizadora da escola.

Conforme os argumentos expostos, essa vertente nega que o projeto político-pedagógico das escolas públicas brasileiras ainda seja um instrumento muito pouco utilizado e de difícil construção, especialmente, pelo escasso tempo de permanência dos professores nas escolas.

Na vertente “escolas de tempo integral” os saberes comunitários também são vistos como parte constituinte de seus currículos, no entanto, existe a diferença do tempo que os professores possuem na instituição para que possam desenvolver o projeto político-pedagógico das escolas. Tendo a escola como referência, os professores, funcionários de apoio, alunos e comunidade também são levados em consideração na elaboração de uma política voltada para ampliação da

jornada escolar, onde de fato seja possível a elaboração de um PPP com base na prática cotidiana das escolas. E é também a partir disso que o espaço escolar, segundo essa vertente, incorpora e é incorporada pela cidade em sua utilização.

Essas duas vertentes, portanto, servem como uma importante referência analítica para a compreensão da atual política de ampliação da jornada escolar que incita as escolas públicas a recorrerem as parcerias público-privadas para que possam resolver os seus problemas de ordem espacial e pedagógica. Acreditamos que haja elementos suficientes para o reconhecimento de que a eficiência tão propalada da política de ampliação da jornada escolar que se propõe através do programa Mais Educação, no mínimo, deve ser vista com ressalvas importantes.

É por isso que num exercício de proposição, formularemos aquilo que acreditamos ser um caminho possível para política de ampliação da jornada escolar, a partir da extensão do tempo diário da escola e de uma perspectiva socialista para a educação integral que se baseia na articulação entre quatro propostas de autores do campo da educação: a escola unitária de Gramsci (2006), na autonomia de Freire (1996) e na radicalidade da escola pública e popular de Gadotti (1990) que estão de acordo com a defesa da escola pública realizada por Fernandes (1976).

3.0 Uma política de ampliação da jornada escolar voltada para as classes populares: tempos e espaços.

Ao formular sobre a escola unitária, Antonio Gramsci, afirmava que essa escola em primeiro lugar deveria estar de acordo com uma concepção de Estado igualmente unitário, isto é, para que essa proposta fosse efetiva, ele estava convencido de que só um Estado diferente, daquele de seu tempo, seria capaz de implementá-la. Para o autor, precisaria existir uma relação (vista por ele como fundamental) entre esta escola unitária e uma sociedade também unitária, sem que isso fosse expresso de forma mecânica (causa e efeito), mas como algo orgânico, vital para o funcionamento do Estado que coordena a sociedade. É por esse motivo que a proposta da Escola Unitária era vista como um amplo projeto político e não só como uma reforma educacional, uma vez que para sua consecução, seria necessário a existência de um novo tipo de Estado, diferente de uma forma burguesa de organização.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 2006 CC. Vol. 2 p. 36).

O modo burguês do Estado, de fato, organizava a sociedade para cumprimento dos interesses

de uma só classe, algo que se confrontava diretamente com perspectiva “desinteressada” de Gramsci, cuja a escola seria para todos, universal. A escola “interessada”, coordenada pelo Estado burguês não só separava a formação, para o trabalho industrial apenas, como também especializava os intelectuais (tradicionais e orgânicos) de acordo e exclusivamente com os seus interesses.

É como resposta a esse quadro que a estrutura da Escola Unitária estava voltada, segundo Gramsci, para o trabalho moderno, mas de forma “desinteressada”, como se via, um conceito que procurava fundir a característica humanista da escola tradicional com a dimensão prático produtivista da escola moderna e isso seria posto em prática, através do currículo escolar e dos diferentes níveis da educação de seu país, a Itália no início do século XX.

Para o autor, essa modificação na estrutura da escola significaria uma ampliação se sua organização prática, isto é, do modo de funcionamento escolar centrado, apenas, na figura do professor e nas atividades tradicionalmente tidas como importantes, dos prédios escolares, do material didático-pedagógico da escola, do corpo docente, entre outros.

O corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc (Id.).

Além disso, esta instituição educacional também deveria se preocupar com os elementos que faziam com que a escolarização fosse algo estranho para parte considerável dos alunos, principalmente aqueles oriundos das famílias que não possuíam uma profundidade em relação à complementação da vida escolar; para esses grupos as noções e aptidões típicas do universo escolar (absorvida “no ar”, como diria Gramsci, pelos alunos com origem social em famílias adaptadas à escolarização) seriam mais difíceis de serem absorvidas, o que causava um descompasso na formação.

Essa forma complementar de atendimento em relação ao ensino elementar e a formação profissional estaria disposta da seguinte maneira:

Na organização interna da escola unitária, devem ser criadas, pelo menos, as mais importantes destas condições, além do fato, que se deve dar por suposto, de que se desenvolverá – paralelamente à escola unitária – uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares. De fato, a escola unitária deveria ser organizada como *escola em tempo integral*, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual

É nesse sentido que o autor procura defender a escola unitária, como uma instituição que atenda diretamente aos interesses (que são imediatos) da maior parte da sociedade. Entretanto ela não seria implementada de uma só vez. Para Gramsci sua implementação é paulatina: “(...) o novo tipo de escola deverá ser – e não poderá deixar de sê-lo – própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados sob a responsabilidades de instituições idôneas” (id.).

Assim o autor percebia a importância da escola, como uma instituição moderna, em relação ao mundo da produção. Talvez, esse seja o principal aporte teórico fornecido por Gramsci para as discussões sobre a escola, uma vez que ele procurava percebê-la como parte integrante do mundo, dentro de uma perspectiva da totalidade e por isso viável em sua implementação.

Se percebida à escola pública brasileira sob a luz da escola unitária, isto é, utilizarmos essa formulação de Gramsci para uma compreensão e adequada aos problemas da nossa realidade educacional, podemos inferir o quão temos que caminhar para a implementação de um tipo de escola voltada para os interesses das classes populares.

Nesse sentido, uma política de ampliação da jornada escolar pautada no tempo e no espaço em primeiro lugar, deve se perguntar: qual a escola que se pretende ampliar? Aquela que é uma das responsáveis pelo “entroncamento” detectado pelo censo escolar que dificulta a progressão das classes populares aos níveis superiores de ensino ou uma escola que, ao contrário, plenamente dê garantias de acesso e progressão aos níveis de ensino.

Decerto essa não é uma escolha difícil, pelo menos para aqueles que se colocam à favor da escola pública, o desejo comum é a defesa dessa escola como garantidora de direitos; no entanto para os que acreditam no poder dos interesses privados como mediadores da oferta do direito à educação, a escola do “entroncamento” como escolha, causa alguma reflexão, na medida em que o interesse privado, tacanho como é o brasileiro, sempre com prospecções de rentabilidade em um nível elevado como forma de também atender os interesses dos países centrais do capitalismo, determina que a escola que deva ser ampliada seja aquela do “entrocamento” que lhe permite atuar como “salvador da pátria” construindo um círculo virtuoso para si mesmo. Por outro lado, essa escola não oferece respostas a contento, ela é defasada ao ponto de não conseguir manter equilibrada as relações entre consenso e conflito no âmbito das classes sociais e isso acaba por gerar instabilidades na condução de seus interesses primeiros que são os econômicos.

Por esse motivo não é possível esperarmos que a política de ampliação dos tempos e espaços da escola pública que venha da iniciativa privada, como é o caso do Mais Educação, venha dar resultados a contento que caminhem na direção dos interesses das classes populares que, como dissemos, são imediatos.

Para essa escola que ai está é preciso que associemos integralmente uma outra pedagogia, aquela da autonomia, conforme propôs Paulo Freire (2002), não só nos discursos, como vem ocorrendo nos governos do PT, mas na prática. É preciso romper com os interesses privados na oferta do direito à educação.

Para o autor que se contrapunha à ordem neoliberal preponderante na política brasileira dos anos 1990 e à ética do mercado predominante no campo da educação, a pedagogia deveria: i) respeitar as relações de diálogo que baseiam a interação professores e alunos; ii) se compreender como um processo inacabado em constante transformação; iii) e ensinar que a educação é ideológica, isto é, comprometida com um interesse de todos e universal.

Vejamos cada uma delas.

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende a ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2002 p. 25). Esse importante autor do campo da educação se coloca radicalmente contrário à simplificação do ato de ensinar. Este ato, dizia ele, não se reduz à sintaxe do verbo (transitivo-relativo), mas ele é a própria capacidade que o Homem possui de aprender:

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos, de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (Id. p.26).

Nesses termos é possível depreender que numa política de ampliação da jornada escolar voltada para o interesses das classes populares, não se deve desnivelar a relação entre aluno e professor ao ponto de interferir nessa delicada busca por simbiose. Quando apenas se pauta um desses lados esse equilíbrio se perde e desencadeia processos que criam barreiras para o desenvolvimento de ambos, alunos e professores. O que faz o Mais Educação ao ampliar o tempo de permanência e os espaços de socialização apenas dos alunos? Não é o que situamos acima? Ele interfere no sentido oposto à compreensão de que ensinar é uma “experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mão dadas com a decência e com a seriedade” (Id.).

Outro ponto que decorre da relação entre professor e aluno é o entendimento de que o conhecimento produzido é algo inacabado, assim como o ser humano em suas relações. Paulo Freire

nos deixou esse legado humanista de que “Onde há vida, há inacabamento” e de que, portanto, a educação deveria estar condicionada a esse reconhecimento. Ensinar, que pressupõe a capacidade de aprender, como um processo inacabado e inexorável (2002).

Por esse motivo que é preciso reconhecer o “inacabamento” da escola quando se prospecta sua ampliação, “inacabamento” inclusive em seu aspecto estrutural que deve estar de acordo o pedagógico. Quando se encerra qualquer um desses “inacabamentos” se interfere contrariamente à construção de uma escola ampliada em seus tempos e espaços e voltada para os interesses das classes populares que são de universalização da educação.

Acreditamos que o Mais Educação realiza esse movimento na escola pública brasileira de hoje, na medida em que apresenta uma dupla interferência: no “inacabamento” pedagógico dessa escola quando delimita que a sua ação está condicionada ao aumento dos indicadores educacionais; e no “inacabamento” estrutural quando lança mão apenas de paliativos aos problemas apresentados pela escola quando a incita a utilizar espaços externos aos seus e voluntários no processo pedagógico.

O “inacabamento” do processo educacional, segundo Freire (Id.) é a melhor maneira de “pensar certo” e isso não tem que ver com a construção de modelos educacionais, caso do programa Mais Educação, mas sim com a “rigoriedade metódica” em relação ao que demanda à educação enquanto um processo inacabado e em constante construção. Do Estado, é preciso uma ação que dê condições para que a escola desenvolva esse “inacabamento” e não o contrário.

Daqui resulta que uma pedagogia voltada para a ampliação da jornada escolar em seus tempos e espaços também deve trazer consigo uma postura firme e ideológica, sem que isso represente “autoritarismos”, mas sim “autoridade” reconhecida por quem está no processo educacional de que o que se deseja fazer através dele possui relação com o interesse da maior parcela da população, aquela que frequenta a escola pública. A firmeza de uma ideologia não se pratica apenas através dos discursos, mas sim do que ela viabiliza na prática e que provoca transformações na vida dos indivíduos.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem e da Humanidade. Frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciocidade, da democracia contra a ditadura de direita e de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e

imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais o meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Bonitez que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos não canso de me admirar (FREIRE, 2002 p. 115).

Assim sendo o professor, o que pensar sobre uma política de ampliação da jornada escolar em seus tempos e espaços em que ele é negligenciado, como propõe o Mais Educação, em nome de um modelo de ampliação que está vinculado à iniciativa privada, justamente aquela a favor da “ordem capitalista”.

Mesmo quando essa política se autointitula herdeira de um pensamento progressista para a educação pautado no próprio Paulo Freire, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, por exemplo, o que se vê na prática não é uma ação progressista e bem definida ideologicamente, mas sim uma postura vacilante de aceitação dos interesses privados em detrimento daqueles interesses que são de todos.

É por isso que defendemos uma proposição sobre a “escola pública popular” que tinha, em sua origem, nos debates sobre a constituinte no final dos anos 1980, a defesa escola pública universal como pilar que ainda é muito atual: a defesa de uma só escola para todos e os caminhos políticos de sua autonomia (GADOTTI, 1991).

Entre esses caminhos destacamos que o Estado, aquele compreendido por Gramsci, relação entre sociedade civil e sociedade política em um nível favorável as organizações das classes populares (2007), deve dar conta da expansão e da ampliação da escola pública. Para isso é necessário que ele reconheça a educação como uma problemática de “segurança nacional”.

Se naquele momento de elaboração da proposição de Gadotti (1991) o problema era ineficiência do ensino intermediário, aquele de primeiro grau, em fazer com que houvesse a progressão aos outros níveis de ensino, na atualidade o problema ainda é o mesmo.

O Estado precisa assumir para si essa tarefa e realizá-la, mas não através de políticas customizadas que investem apenas em paliativos, como faz o programa Mais Educação.

E também é preciso uma participação ativa da sociedade civil na real defesa da escola pública, mas não aquela sociedade civil ligada ao empresariado que atua na estrutura do Estado implementando seus projetos para a educação pública, caso também do programa Mais Educação, mas aquela sociedade civil onde se encontram os órgãos de classes dos profissionais que atuam na escola pública. É dali, ainda que algumas exceções existam, que advém as principais bandeiras da educação pública como a democratização das oportunidades escolares e da própria ampliação dos tempos espaços na escola pública.

É a partir dessa conjunção que Moacir Gadotti (1991) preconiza uma escola pública popular em oposição a uma escola pública estatal:

Minha posição quanto a este tema fundamental do campo da educação brasileira, e creio também latino-americana, é que o ensino regular para ser democrático e popular deveria ser inteiramente gratuito e universal, de livre acesso a todos, em todos os níveis, público e leigo, criado e mantido pelo Estado, obrigatório em sua fase inicial (não menos de oito anos), ministrada na escola pública estatal, não burocratizada, mas crítica, criativa, numa palavra, *autônoma*, isto é, sob a hegemonia da população. A educação, - como a saúde, o transporte, a notícia, o solo urbano e rural, a alimentação, o trabalho e a moradia é um bem social e, em consequência, não pode ser objeto de lucro (p. 168).

Vejamos que se tratam de caminhos não muito simples de serem trilhados na atualidade, haja vista a quantidade de injunções que permeiam e dão vida as políticas educacionais de hoje. Não se trata apenas de tomadas de decisões dos governantes à favor de uma educação pública voltada para os interesses das classes populares, esse processo precisa ser conquistado e em muitos casos revistos para que sempre estejam a favor daqueles que realmente necessitam do acesso e progressão na escola pública.

A extensão e ampliação dos tempos e espaços dessa escola que ai está, através do programa Mais Educação, não contribui para os objetivos que delimitamos e que entendemos como uma escola autônoma pública e popular, pelo contrário, ela interfere decisivamente no papel que a escola desempenha ampliando ainda mais o fosso que existe entre as classes populares e o acesso pleno ao direito à educação.

Essa política cria mais interfaces para que a escola pública desenvolva suas tarefas, especialmente quando se refere à busca de outros espaços educativos além da escola que serão a base para a ampliação da jornada escolar, tornando-a, por conseguinte, mais dependente de outras instituições, o que não lhe confere autonomia alguma.

Com essa contribuição a respeito de uma política de ampliação da escola nos seus diferentes tempos e espaços não estamos querendo definir que esse é um único caminho. Acreditamos que existam outros, no entanto, defendemos que a escola seja o centro de todo o processo. É ela que precisa de investimentos e não só os alunos, ou somente os professores; esta instituição, talvez a mais importante criada pela humanidade, conforme Anísio Teixeira (2007), deve ser vista como um todo, com suas diferenciações é verdade, mas sempre a partir de uma relação equilibrada entre os sujeitos que associam constantemente os seus interesses, tanto de aprender, como de ensinar, na escola pública.

Referências:

BRASIL. Inep. Resumo técnico: Censo escolar 2010. Brasília: MEC/Inep, 2011.

_____. Resumo técnico: Censo escolar 2010. Brasília: MEC/Inep, 2012.

_____. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília-DF: MEC/Secad, 2009.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. In VELOSO, Lucia (org): Em aberto: educação integral em tempo integral. v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana M. V.. Escolas de tempo Integral *versus* alunos em tempo integral. In MAURÍCIO, Lucia Velloso (org): Em aberto: educação integral em tempo integral. v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009. In MAURÍCIO, Lucia Velloso (org): Em aberto: educação integral em tempo integral. v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

_____. Políticas especiais no ensino fundamental. In Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. FONTOURA, Helena Amaral da (org.). Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002

GADOTTI, Moacir. Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1991.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere: Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2006.

_____. Cadernos do Cárcere: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

FERNANDES, Florestan. Ensaio de sociologia geral e aplicada. São paulo: Pioneira, 1976.

_____. Fracassos programados. In GADOTTI, Moacir. Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1991.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre (RS): Ago / Out 2009. p. 12 – 15.

_____. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In MOLL, Jaqueline *et al.* Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre-RS: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Jesuína de Fátima Elias. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade. In MOLL, Jaqueline; LECLERC, Jesuína de Fátima Elias (org.). Em aberto: Políticas de educação integral em jornada ampliada. Vol. 25, n. 88, p. 1-214, jul/dez. 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: uma Análise Histórica. Educação e Sociedade. Vol. 28, N. 100, pp. 661-690, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. Interesses, dilemas e a implementação do programa Mais Educação no município de Maricá (RJ). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2013.

TEIXEIRA, Anísio. Pequena Introdução à Filosofia da Educação: Escola Progressiva ou a Transformação da Escola. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. A educação escolar no Brasil. *In* FORACCHI, Marialice M.; PEREIRA, Luiz. Educação e sociedade (Leituras de sociologia da educação). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.