



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO: A experiência do Programa Mais Educação em uma escola na rede regular de ensino público da cidade de Pelotas.

JULIANO DE LEON GARCIA

PROGRAMA DE MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PELOTAS/RS
2014

JULIANO DE LEON GARCIA

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO: A experiência do Programa Mais Educação em uma escola na rede regular de ensino público da cidade de Pelotas.

Dissertação apresentada junto ao programa de Pós-Graduação em Política Social (MPS) da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Política Social.

Dra. CRISTINE JAQUES RIBEIRO
Orientadora

PELOTAS 2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G216p Garcia, Juliano de Leon
Políticas públicas para a educação : a experiência do Programa Mais Educação em uma escola na rede regular de ensino público de Pelotas. / Juliano de Leon Garcia. – Pelotas: UCPEL, 2014.
120f.
Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas , Programa de Pós-Graduação em Política Social, Pelotas, BR-RS, 2014. Orientadora: Cristine Jacques Ribeiro.
1. política. 2. Estado. 3.educação. 4. sociedade. 5. cidadania.
I.Ribeiro, Cristine Jacques, or. . II.Título.

CDD 379

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Cristiane de Freitas Chim CRB 10/1233

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO: A experiência do Programa Mais Educação em uma escola na rede regular de ensino público da cidade de Pelotas.

JULIANO DE LEON GARCIA

BANCA EXAMINADORA:

Cristine Jaques Ribeiro

Professora Doutora – UCPel
Presidente e Orientadora

Myriam Siqueira da Cunha

Professora Doutora – UCPel

Denise Silveira

Professora Doutora – UFPel

Pelotas, 10 de Junho de 2014

DEDICATÓRIA

Aos que fazem da educação sua bandeira de luta diária e que ainda mantêm a esperança de dias melhores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de poder obter novos conhecimentos.

A minha mãe Rosa Mary, exemplo de força, fibra, coragem e trabalhadora dedicada na seara da educação.

Ao meu pai Lacy pela confiança e credibilidade depositada em mim ao longo do tempo.

Aos demais familiares pelo apoio e incentivo de sempre.

Aos profissionais, direção e alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida pela compreensão, pela recepção e pela forma generosa com que me receberam em todos os momentos.

Aos professores do curso de Mestrado em Política Social da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) por terem contribuído para o meu crescimento pessoal e intelectual.

A minha orientadora, prof^a Dra. Cristine Jaques Ribeiro pelo incentivo e colaboração e por todos os momentos de auxílio a mim dispostos.

Às professoras Dra. Myriam Siqueira da Cunha e Dra. Denise Silveira por terem aceitado o convite de fazerem parte da banca deste trabalho, contribuindo com sugestões para o melhor andamento da pesquisa.

À Lucimar Souza, secretária do PPGPS/UCPEL pela atenção e solicitude nos momentos necessários.

RESUMO

O presente trabalho aborda as políticas públicas para a educação, através da análise do programa do governo federal criado em 2008 e denominado Mais Educação, no cenário escolar da cidade de Pelotas. Assim, aborda como as políticas educacionais tem exercido sua influência no campo da construção da cidadania, mais especificamente a partir da implantação do programa acima referido. Também é trabalhado, como arcabouço teórico, e a partir de um referencial pautado pelo método crítico dialético, analisando como o Estado assume o seu papel de protagonista junto às escolas na oferta de uma educação de qualidade e que possa propiciar, ao educando e aos profissionais envolvidos com o processo educativo, uma experiência de concretização da construção de um espaço voltado para a formação humanista e cidadã, para além do aprendizado técnico disponível. Além da questão teórica, trabalha-se também com pesquisa empírica, realizada a partir de entrevistas com alunos, professores e gestores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, com objetivo de explorar a realidade vivenciada por seus integrantes a partir da experiência do programa Mais Educação, o qual congrega atividades ligadas a uma formação complementar de ensino e que visa a um incremento na formação sócio-cultural dos alunos participantes. Dessa forma, a ideia é buscar através dos relatos a constatação da realidade e das percepções vivenciada pelos sujeitos da escola após o começo das atividades do programa.

Palavras-chave: Política; Estado; Educação; Sociedade; Cidadania.

ABSTRACT

This paper discusses public policies for education, by examining the federal program created in 2008 and named Most education in school setting in the city of Pelotas. Thus, discusses how education policy has exerted his influence in the field of construction of citizenship, more specifically from the implementation of the above program. Also worked as theoretical and from a reference guided by dialectical critical method, as the state assumes the role of protagonist in the schools in the provision of quality education and can provide, and to educating the professionals involved with the educational process, an experience of realization of the construction of a space facing the humanistic education and citizenship, beyond the technical learning available. Besides the theoretical question, works also with empirical research, conducted through interviews with students, teachers and managers of State School Primary School Our Lady of Aparecida, in order to explore the reality experienced by its members from the program experience more Education, which brings together activities related to further training and education aimed at an increase in socio-cultural training of the students. Thus, the idea is to look through the records the observation of reality and perceptions experienced by the subjects of the school after the start of the program activities.

Keywords: Politics; Estate; Education; Society; Citizenship.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BIRD** Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- FMI** Fundo Monetário Internacional
- IDEB** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- MEC** Ministério da Educação
- OCDE** Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONG** Organização não governamental
- PDDE** Programa Dinheiro Direto na Escola
- PISA** Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PSDB** Partido da Social Democracia Brasileira
- SEB** Secretaria de Educação Básica
- SIMEC** Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
- UNESCO** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 – POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E POLÍTICA SOCIAL.....	13
1.1 Aspectos históricos.....	13
1.2 Concepções e análises: Política, Sociedade e Educação.....	21
1.3 Debate entre visões: a teoria do capital humano e o mundo em transformação.....	26
1.4 Políticas educacionais: por uma refundação em tempos de crise.....	34
2 – METODOLOGIA.....	43
2.1 Delineamento Metodológico.....	44
2.2 Procedimentos de coleta de dados.....	50
2.3 Análise e interpretação dos dados.....	58
2.4 Panorama do programa Mais Educação.....	63
3 – CIDADANIA EM EDUCAÇÃO.....	65
3.1 Concepções e trajetórias: o desenvolvimento dos elementos de cidadania.....	66
3.2 Cidadania, emancipação e status: aspectos críticos.....	72
3.3 Programa Mais Educação: a necessidade de uma educação crítica e formadora.....	80
3.4 Educação como instrumento de cidadania: tendências e evoluções.....	90
4- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE A - Apresentação ao Comitê de Ética em Pesquisa da UCPEL	109
APÊNDICE B - Carta de Anuência da E.E.E.F. Nossa Senhora Aparecida.....	111
APÊNDICE C - Termo e Consentimento Livre e Esclarecido para Equipe Diretiva, Profissionais, Alunos e seus responsáveis.....	112
APÊNDICE D - Roteiro de Entrevistas (Equipe Direita).....	114
APÊNDICE E - Roteiro de Entrevistas (Profissionais).....	115
APÊNDICE F- Roteiro de Entrevistas (Alunos).....	116

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foca, como objeto de pesquisa, a análise das políticas públicas para a educação, tendo como aspecto central a construção da cidadania no meio escolar a partir da implantação do programa Mais Educação, o qual propõe a realização de diversas atividades em turno inverso ao cotidiano escolar tradicional, de modo a promover a participação dos alunos e seu envolvimento na construção da cidadania.

Inicia-se, a partir de uma discussão entre as diversas concepções de política, sociedade e educação, construídas a partir de referenciais teóricos ao longo do tempo e que atualmente ainda influenciam as proposições estatais no que tange às políticas públicas, em especial as relacionadas ao setor educacional.

Faz-se, ademais, o estudo sob o ponto de vista crítico-dialético, de modo a compreender as transformações ocorridas ao longo dos anos e que acabaram influenciando nas categorias ora estudadas. Ademais, dentro do aspecto metodológico, verifica-se a preocupação em trazer as percepções dos sujeitos pesquisados a partir das entrevistas coletadas junto ao estabelecimento escolar selecionado para a pesquisa, de modo a analisar a experiência vivenciada junto das atividades do programa acima citado.

Especificamente, o estudo é conduzido a partir da técnica da análise de conteúdo, dentro do contexto e ambiente oferecidos pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida e justifica-se na esteira das mudanças no campo das políticas educacionais principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual ampliou o leque de direitos atinentes aos cidadãos e permitiu um maior controle social das ações perpetradas pelo Estado. Nesse diapasão, a escola ganha importância bastante significativa, não apenas como celeiro de formação profissional, mas também como *locus* de construção de uma educação voltada para a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos. Também a evolução tecnológica e as transformações no mundo do trabalho nas últimas décadas são fatores que influenciam diretamente os ditames das políticas públicas na seara da educação, contribuindo ainda mais para a necessidade de ações pautadas pelo interesse coletivo.

Por isso, ressalta-se a importância das políticas de educação nos Estados e Municípios, mostrando que é possível a ação de interlocução entre o espaço público e a comunidade na busca por interesses comuns, como a melhoria não somente no acesso a um ensino de qualidade, mas também com relação à manutenção de condições para que essa qualidade seja referência na proposta educativa como um todo, contribuindo para uma

possível escolarização de tempo integral que contemple de fato as necessidades dos educandos.

Trabalha-se, dessa forma, sob o viés da construção de um conhecimento que possa retratar a necessidade de rediscutir o que se tem feito em termos de política educacional no contexto nacional e, principalmente, no que tange ao aspecto da cidade de Pelotas, haja vista sua importante posição no cenário educacional brasileiro. Ainda assim, a proposta não se encerra com a discussão presente neste trabalho, de modo que não se intenciona a resolução de todas as mazelas apontadas, mas sim o fomento ao debate e ao ato de pesquisa constante, possibilitando novas visões e interpretações sobre a realidade apresentada, tanto na questão do cotidiano das atividades escolares, como nas proposições mais amplas de políticas educacionais orquestradas pelo Estado.

1 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E POLÍTICA SOCIAL

Inicialmente, é preciso considerar a política social como uma construção realizada a partir do desenvolvimento das nações ao longo da história. A noção de um Estado que pudesse abrangar todas as necessidades de seu povo emerge da discussão sobre os verdadeiros limites de intervenção daquilo que é público na esfera privada. O desenvolvimento de uma forma de fazer política social, partindo de um ponto de vista não assistencialista motivou o investimento em áreas específicas como a área da educação. Isso, sem dúvida nenhuma, permitiu que os Estados investissem em setores até então não tão sensíveis ao aparato estatal (pelo menos sob o ponto de vista específico dos direitos sociais), configurando, desse modo, uma maior atenção do setor público para com os cidadãos. Todo esse processo, iniciado em alguns países da Europa no século XVIII, influenciaram sobremaneira o planejamento e a execução do que hoje se entende por política social segmentada por áreas como educação, saúde, habitação, etc. A política de educação propriamente dita passou por várias etapas de acordo com a evolução na prestação das políticas sociais, representando, ao longo dos tempos, a forma como o Estado entendia que os indivíduos deveriam receber instrução formal e desenvolvimento intelectual (ora atendendo condições e exigências do mercado, ora buscando uma formação crítica e pautada pela cidadania).

Assim, esse capítulo busca discutir os momentos por que passou a evolução no debate acerca da relação entre política social e seu desdobramento no setor educacional, abrangendo desde elementos históricos, passando por análises sociais e estruturais da política, da sociedade e da educação, até a questão da teoria do capital humano e sua influência nos processos formadores e ativos das políticas educacionais vigentes. Logo, pressupõe-se que os componentes de análise e observação apresentam-se interligados quando se trata da relação entre as políticas sociais e o cenário da política educacional, formando um campo de trabalho pertinente na temática a ser estudada.

1.1 Aspectos Históricos

Com o surgimento do chamado Estado moderno, com sua unidade política, jurídica e administrativa, cresceu a responsabilidade do governo em garantir aos seus cidadãos algo que pudesse superar a mera proteção física ou segurança contra ameaças externas e em favor de

uma sociedade minimamente estável (entendida aqui como menos belicosa possível). Desse modo, esta organização estatal, centralizada, constituiu-se com o objetivo de definir, ampliar e consolidar seu espaço territorial, o país; de instituir e garantir a nação, sua base humana, conferindo-lhe unidade; de estabelecer, como fundamentos desse processo, a língua, a cultura e a educação, tornando-as orgânicas e naturais em relação ao todo nacional; e de conceder um caráter de legitimidade institucional para a sociedade, tendo em vista seus aspectos políticos, econômicos e propriamente sociais, mediante o ordenamento jurídico (CASTANHO, 2009).

Considerando o alto grau de centralização de atuação das instituições relativas ao Estado moderno, pelo menos a partir da sua formatação como tal, é preciso atentar às preocupações e entendimentos dos diversos autores nas mais diferentes visões a respeito da atuação do aparato público frente às políticas sociais influenciadas pelas relações de produção.

Revedo a literatura, é possível apontar algumas visões acerca da relação entre a política social, Estado e a própria sociedade. O que é importante ressaltar também, de acordo com Behring e Boschetti (2011), é a busca que o próprio Estado moderno iniciou por uma identidade própria, principalmente ao longo do século XIX, fruto das transformações econômicas advindas da ascensão da burguesia e das inovações no campo do trabalho e da tecnologia.

Com a revolução industrial no seu auge, os Estados passaram a “capitalizar-se” de forma cada vez mais rápida e foi necessário então mudar a forma de encarar os mais pobres dentro do contexto social vigente. Foram criadas, principalmente por influência do cenário social inglês, leis que, ainda que ligadas a princípios puramente caritativos, ofereciam um auxílio mínimo aos mais pobres. Tais instrumentos normativos diferenciavam os pobres que mereciam auxílio dos que não mereciam, distinguindo entre nobres e burgueses fracassados economicamente e as camadas originalmente mais pobres e estabelecendo um mínimo moral ou cristão, mesmo sem reconhecer nenhum direito (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Nesse emaranhado de situações que foram surgindo a partir da expansão do capitalismo industrial, fez-se necessário, ainda que de forma desordenada, estabelecer parâmetros de construção de uma proteção social que pudesse garantir um mínimo de direitos aos cidadãos expostos a condição de vulnerabilidade. Dessa efervescência e contenda entre o trabalho e o capital, surge a questão social, de modo a direcionar o Estado capitalista a necessária regulamentação de garantias que de alguma forma pudessem minimizar a desigualdade entre as classes sociais e permitisse a aplicação de direitos da forma mais igualitária possível. Interessante é a reflexão de Durkheim, segundo Rodrigues (2007), ao

questionar o sistema econômico e o que lhe sustentava como tal, buscando compreender quais os mecanismos e que forças teriam o poder de determinar as situações e controlar as consciências humanas. Mesmo Durkheim, mergulhado no corolário positivista, já se perguntava e, dessa forma, já percebia a desigualdade que se fazia aparente na ascensão do capitalismo que imperava. Reconhecia, o supracitado autor, que havia um descompasso entre o que o era conquistado por muitos, a partir da força de trabalho, e o que era acumulado por poucos (que detinham a força do capital), sob o olhar complacente do Estado que assistia a tudo sem realizar nenhuma mudança significativa. E é curioso perceber que, mesmo sob o olhar empírico de Durkheim, o qual não pregava nenhuma transformação radical desse processo de relação entre capital e trabalho, é possível vislumbrar que a sociedade do então final do séc. XIX clamava por mudanças que garantissem uma ordem econômica e social mais justa e menos desigual (RODRIGUES, 2007).

De fato, as políticas sociais e a articulação para que surgisse uma proteção social efetiva por parte do aparato estatal, são consequências e formas de combate às condições estabelecidas pela questão social, fundamentadas pelo desequilíbrio preconizado pelo dogma capitalista (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Saliente-se a condição política instável em que muitos países se encontravam, a ponto de ter uma democracia (naqueles em que esta condição já estava estabelecida) bastante fragilizada e comprometida com governos totalmente envolvidos e sustentados pelas elites econômicas da época.

E sabedor dessa condição, o próprio Durkheim tecia críticas ao capitalismo que se estabelecia até então, de modo a afirmar que exploração econômica e opressão política entre os homens sempre existiu, mas que o sistema capitalista era o único que se diferenciava dos demais por permitir ao dominado o conhecimento da identidade de seu dominador (RODRIGUES, 2007). Tais condições determinavam o jogo de forças com que o Estado precisava conviver, dividindo-se entre políticas efetivas e garantidoras do status às camadas burguesas e políticas meramente compensatórias (assecuratórias, melhor dizendo) para evitar o caos social por parte dos setores mais pobres da população.

Nesse caminho, Durkheim também clamava que o próprio individualismo, essência do desenvolvimento do seio capitalista, a partir de um embate com o aspecto coletivo da sociedade, deveria ser limitado pela educação (a qual serviria de freio moral) e como fundamento a fim de preservar a coesão da sociedade. Educar, então, dentro desse contexto, significaria socializar (RODRIGUES, 2007).

As relações tão marcantes no auge do embate entre capital e trabalho, que deram origem a tantas profusões de ideias a partir do séc. XIX demonstraram que o período foi

bastante marcante e influenciou diretamente todas as relações sociais, políticas e econômicas que dali se sucederam. De acordo com Rodrigues (2007), chegando ao pensamento de Max Weber, este entendia a educação, em sua essência política, não como membro do todo orgânico e social proposto por Durkheim, mas como verdadeiro e necessário instrumento de ascensão social. Enxergava Weber que, diante do Estado e das relações econômicas, sociais e políticas existentes, era preciso buscar, a partir da racionalidade da própria sociedade, um elemento de distinção entre os indivíduos, um destaque frente aos demais. E esse, em síntese, deveria ser o papel exercido pela educação, não apenas em seu sentido científico propriamente dito, mas também pelo sentido político.

Longe de parecer destacado da política educacional em si, Weber propunha, ainda que sob um viés tecnicista e racional, uma forma de encarar a educação como ferramenta de ascensão. Vislumbrava o autor que era necessário que o aluno fosse despertado para os desafios que a vida lhe impunha. Tal compreensão era acrescentada pela necessidade de que um conhecimento técnico bem transmitido, garantia ao educando um “lugar ao sol” na ordem social pautada pelo capitalismo. De certa medida, é possível dizer que foi com Weber que a propagação de um “conhecimento especializado” despertou, passando a fazer parte das mais diversas análises em política de educação subsequentes. Por outro lado, resta nas suas concepções certo pessimismo com a sociedade moderna capitalista, haja vista as constantes transformações que nela ocorriam (RODRIGUES, 2007).

Talvez o seu entendimento acerca do “tecnicismo” em nível educacional daí decorresse, a ponto de não aportar maiores reflexões de que a educação em seu molde integral (escola de proposição e formação humanística) serviria em um mundo onde imperava a burocracia, a constante especialização de tarefas, divisão setores e a estratificação social cada vez mais aparente.

Logo, a concepção da chamada pedagogia do treinamento, instrumento forjado na busca pela ascensão social e afirmação de status, se fez presente, denotando a roupagem econômica da instrução para o campo capitalista tão presente nos dias atuais (RODRIGUES, 2007).

A crítica que se faz é que no bojo do Estado da época de Max Weber, passando por concepções atuais, é possível apontar semelhanças, principalmente pela contínua concentração de investimentos em setores especializados de trabalho, o que, conseqüentemente, leva a política de educação a patamares de submissão em muitos aspectos das relações econômicas e sociais vigentes. Mesmo porque:

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe. (FRIGOTTO, 1996, p. 25)

Ademais, a relação entre a sociedade, palco das transformações, e o Estado, garantidor de políticas públicas, representa uma disputa constante de interesses. A implantação dos sistemas nacionais de ensino, sobretudo a partir evolução do capitalismo, faz com que a escola exerça o papel de transmitir e preservar a cultura e os conhecimentos considerados universais, bem como formar o cidadão para atuar em sociedade. A escola transformou-se, então, em um cenário privilegiado da formação educacional e construção da racionalidade dos homens, enquanto sujeitos autônomos, criadores de suas concepções e do meio que os cerca (PRESTES, 1994).

Ainda discutindo o núcleo de ascensão do capitalismo, dentro do século XIX, é impossível não falar na contribuição de Marx e Engels na construção de um pensamento transformador, de ruptura com o que estava estabelecido pelas relações da época. Entendiam ambos que a classe dominante realizava uma política de educação absolutamente segregadora. Em outras palavras, havia escolas para os filhos dos patrões (burgueses) e escolas para os filhos da classe operária. Lógico que nessa concepção é possível compreender que o Estado produzia sua política social de uma forma extremamente rasa, minimalista, sem atingir o âmago da transformação social necessária. As fábricas e o trabalho que ali se empregava, denotavam a divisão de classes presente no cenário social da época. Marx e Engels entendiam a educação em si, ou o exercício da política educacional, como um instrumento, uma arma valiosa, a qual poderia ser utilizada para um interesse ou outro. Ou seja, a escola em si, não era nem boa e nem má, representava apenas mais um reflexo da divisão da sociedade entre quem detinha os meios de produção e quem utilizava a força de trabalho. Destarte, a educação seria formadora, reprodutora e conservadora se mantivesse apartados esses dois mundos, se não propusesse aos filhos da classe trabalhadora qualquer conteúdo ou conhecimento que o alijasse da condição de trabalhador puro e simples, de “engrenagem da máquina” capitalista, de peça de reposição na mecânica da relação entre trabalho e capital. E o Estado, se assim mantivesse a política educacional, garantindo que tais condições não produzissem nenhuma ruptura, atingiria dois objetivos. O primeiro seria o de manter a coesão social, fomentando uma política social nula ou conservativa sem mexer na estrutura econômica e política vigente (como ocorreu na Inglaterra com a Lei dos Pobres). O segundo objetivo, em termos de

política educacional, seria restringir a classe trabalhadora a um saber meramente formal, reproduzidor e mantenedor de desigualdade, um tecnicismo puro e restrito ao mero uso da maquinaria industrial necessária a manutenção do sistema. Por outro lado, propunham Marx e Engels uma outra sistemática no que diz respeito ao formato de política educacional. Não se poderia conviver somente com a lógica de ensinar ao filho da classe operária que ele era uma vítima da exploração burguesa, mas sim ensiná-lo a operar as fábricas da classe patronal. Não através de uma operação restrita a tarefas mais simples, como de praxe, mas de um processo educacional que lhe propusesse, tanto quanto possível, a percepção do conjunto do processo produtivo moderno (RODRIGUES, 2007).

É também considerando essa concepção acima apontada que Gaudêncio Frigotto relata que com o desenvolver do capitalismo e com a solidificação dos sistemas educacionais “ [...] assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes” (FRIGOTTO, 1996, p. 34). Tal fato revela que seria necessário, sob a ótica de Marx e Engels, um saber que produzisse uma ruptura com esse mecanismo, com essa política orquestrada pela burguesia e garantida pelo Estado, algo que buscasse a emancipação do educando e não a simples e continuada reprodução das relações vigentes. Nenhum conteúdo, nenhuma política educacional daria certo se não fomentasse uma “desalienação” da classe trabalhadora e isso impactaria a própria forma de compreender a política social.

É por essa razão que Marx diz que os conteúdos educacionais deveriam abarcar três dimensões: uma educação mental, uma educação física e uma educação tecnológica. Ele não explicita o que significaria essa educação mental, mas pode-se deduzir que seria uma educação básica voltada para o trabalho intelectual. A educação física se daria na forma oferecida nos ginásios esportivos e no treinamento militar. E, por fim, a educação tecnológica representaria a iniciação dos educandos na utilização dos instrumentos e das máquinas dos diferentes setores da indústria (RODRIGUES, 2007). Mas essa educação tradicional, organizada e planejada pelo Estado burguês, foi resultado do seu próprio projeto de poder, de modo a conferir aos seus interesses uma garantia de continuidade na condução da esfera econômica e política dominante. O que Marx e Engels observaram à sua época nada mais era do que o auge desse planejamento previamente acordado entre as estruturas dominantes. E isso explica fundamentalmente a ausência de uma política social mais efetiva por parte do Estado naquele período, pois não interessava rediscutir as formas de distribuição ou redistribuição da riqueza. Quando pressionado, concedia esse mesmo Estado “migalhas” que no início eram restritas somente à moral e ética cristãs. Com o passar dos tempos e com as

convulsões sociais de certa forma aumentando na Europa, o Estado buscou preservar sua legitimidade e, então, legislou com o objetivo de apaciar qualquer tentativa de ruptura violenta advinda de sua população.

E ao fim e ao cabo, no que se refere a questões econômicas, a educação básica obrigatória favoreceu o crescimento do capitalismo industrial emergente. Se a intenção de receber educação era muito consistente entre a classe trabalhadora, correspondendo à crença da livre concorrência no mercado, segundo a qual aqueles que possuíssem escolarização teriam maiores condições de melhoria de vida, ao mesmo tempo, tê-la passava a ser essencial ao operário, aprofundando ainda mais a sua condição (VAIDERGORN, 2000).

É possível observar que essa política de educação construída como forma de manutenção de poder, dividindo ferramentas, dualizando processos educacionais (escolas para ricos e escolas para pobres) representava para Marx uma oportunidade de reprodução daquele mesmo saber restritivo. Ou seja, não seria possível apontar que a gratuidade e o acesso universal aos bancos escolares representaria de fato uma mudança significativa e uma quebra de paradigmas tão bem solidificados pela estrutura política e econômica burguesa.

Dentro da concepção aventada por Marx, essa lógica levaria a uma reflexão: se o Estado é um Estado de classe, segmentado, e se a classe dominante (burguesia) precisava disseminar ao máximo sua ideologia com a finalidade de preservar a sua dominação, pareceria óbvio que um ensino oferecido por este Estado burguês só poderia ensinar os filhos da classe trabalhadora a se adaptarem e a se acostumarem à dominação existente (RODRIGUES, 2007). Sendo assim, nota-se que Marx não concebia tão naturalmente a oferta de um ensino público gratuito nos moldes daquele cenário observado. E é justamente nesse ponto que as concepções Marxistas e Weberianas entram em choque. Enquanto para Marx a política de educação que compreendesse a implantação de um sistema de ensino público, universal e gratuito, mas que não partisse da ideia de uma ruptura social anterior (ou seja, enquanto não houvesse o fim de separação entre classes, de segmentação social refletida na escola) não poderia ser considerada efetiva, para Weber tal condição não era a fundamental, haja vista o caráter pessimista de sua reflexão. Para ele, a pedagogia do treinamento não levaria ao educando a nada além da busca pela obtenção de dinheiro e poder, pois a sociedade e o Estado, racionalizados, burocratizados, indiretamente direcionavam suas ações para tal objetivo. Nota-se aí uma distinção de pensamentos bastante visível no que diz respeito a visões de política social e de política educacional também. Marx compreendia, tal como Weber, a situação da época, observava as transformações que ocorriam e como era preciso encontrar caminhos para que o desenvolvimento econômico, social e tecnológico fosse aproveitado da

melhor forma possível. Entretanto, distinguíam na maneira como deveriam dar-se as transformações. Marx enxergava a necessidade de uma ruptura, de uma tomada de consciência por parte da classe operária, para que o Estado de fato pudesse promover uma política social e econômica que garantisse e respeitasse direitos até então alcançáveis somente pela elite. Já para Weber, não haveria essa necessidade de ruptura, era preciso lidar com o que estava posto, garantindo ao cidadão um conhecimento tal que pudesse inseri-lo na lógica e na sistemática capitalista presente na sociedade e mantida pelo Estado. A burocracia se fazia presente e o educando, o cidadão em geral, precisava de algum modo ingressar nesse mundo, participar, encontrar seu lugar, seu encaixe, como uma peça pertencente a uma máquina. Percebe-se que esse “cidadão Weberiano” não é um sujeito contestador, direcionado a um processo de emancipação de sua condição, mas é antes um sujeito condicionado ao regramento imposto pelo sistema.

A partir dessa reflexão entre as distinções de concepção marxistas e weberianas, é possível compreender que se deve considerar que os grupos que atuam e integram cada setor, cada campo, vão lutar para que suas demandas sejam atendidas e consideradas nas ações dos governos. E estas disputas serão mais ou menos vitoriosas, de acordo com o poder de pressão daqueles que dominam o setor em determinado momento. Na sociedade, portanto, a influência dos diversos setores, e dos agrupamentos de interesses presentes em cada setor, vai depender de um certo grau de organização e articulação. Este é um elemento chave para que possa ser entendido a razão de uma determinada política e também o motivo pelo qual é escolhida uma solução e não outra, para a situação analisada (AZEVEDO, 2004).

A própria política social, ainda que o enfoque da discussão se concentre mais na política educacional, sendo esta uma derivação da primeira, apresenta seus contrastes à medida que o Estado tende a optar por uma forma de atuação. Ou seja, são as escolhas, os enfoques direcionados para as camadas mais pobres que definem a forma de ação. Quanto menos garantidora de direitos sociais for a política, mais paliativas serão as medidas. Por outro lado, quanto mais garantidora de direitos sociais, ou seja, quanto mais chances possibilitar de distribuição de riquezas, de garantias de saúde, educação e empregabilidade, mais efetivo será o resultado.

Sendo assim, trata-se de um ramo que se delinea a partir de uma compreensão histórica e se desenvolve pela correlação de forças existentes, jamais de modo abstrato ou rígido. É no embate dessas forças que derivam as possibilidades de realizar-se a política social, em uma constante relação entre as *forças* presentes e os *interesses* em jogo. Se há força suficiente relacionada a um determinado interesse, este acaba por impor-se, devendo ser

minimizado, indiferente ou suprimido diante de uma força composta por interesses diferentes (FALEIROS, 1991).

E dentro da política de educação, buscando um diálogo entre os diversos autores comentados até aqui, é possível dizer que há muitas forças e interesses em jogo. Naquele momento em que Marx, Weber e Durkheim assistiam as transformações de sua época, o Estado não detinha a complexidade que adquire na atualidade. As influências econômicas, políticas e sociais se davam abertamente, mas os interesses apresentavam-se de uma forma mais segmentada, dado a diferença mais visível entre as camadas sociais existentes. A pressão e a forma com que a escola se apresentava ao cidadão refletia o cotidiano distinto entre a classe operária e elite econômica.

Foi a partir do século XX e na busca por novas respostas às mudanças que aconteciam que as concepções de Estado, política e educação se delinearão de uma forma mais sólida. Sem desmerecer a contribuição das ideias oriundas do século anterior, cabe o apontamento de que foi com as transformações ocorridas no século XX que os três elementos citados anteriormente aproximaram-se decisivamente. O Estado acabou sendo influenciado diretamente pelos avanços econômicos e tecnológicos ocorridos, denotando novas formas de lidar com os processos instaurados. É o que irá ser tratado nas análises a seguir (RODRIGUES, 2007)

1.2 Concepções e análises: Política, Sociedade e Educação

Com o aprofundamento das transformações trazidas pelo século XIX, o século XX ficou marcado por grandes processos políticos, econômicos e sociais que, direta ou indiretamente, trouxeram consequências ao campo da política social, mais especificamente dentro do contexto da política educacional. O cenário no início do século possibilitou ao capitalismo fortalecer-se e consolidar-se como sistema dominante, influenciando todas as atividades políticas, econômicas e sociais em que o Estado pudesse ou não estar envolvido. Isso se deu de uma forma natural, pelo menos nas primeiras décadas do século passado, mesmo porque em uma análise das atividades de planejamento do Estado

[...] é imprudência trabalhar as políticas de um setor da sociedade – neste caso a educação – , sem relacioná-las e correlacioná-las com as condições em

que os homens produzem e definem as relações sociais de produção, que, no caso, insere-se no modo de produção capitalista (BRINHOSA, 2009, p. 40).

Sendo assim, a evolução do capitalismo em sua forma mais profunda, fez com que novas concepções de política, sociedade e educação surgissem, incrementando as teorias produzidas pelo século XIX. Neste ínterim, importante ressaltar visão de Pierre Bourdieu, quando relata que a educação simplesmente seria reprodutora da dominação presente na estrutura social. Nesse ponto, o autor, tal como Marx o havia feito no século anterior, percebe uma dominação, uma separação entre aqueles que são privilegiados na coletividade e aqueles que estão condicionados a viver sob o domínio dos primeiros. O Estado, para Bourdieu acaba se tornando mero expectador das relações existentes, engrossando a fileira da desigualdade por não agir ou agir de maneira paliativa.

No que tange ao aspecto da educação, em si, Bourdieu não vislumbra qualquer possibilidade de ruptura com as estruturas de reprodução e descreve, ainda, que as teorias pedagógicas na verdade são uma cortina de fumaça com o objetivo de mascarar o poder reprodutor do sistema educacional vigente. Dessa forma, não pode haver solução: o sistema de ensino filtra os alunos sem que isso seja perceptível por parte dos mesmos e, então, a partir disso, reproduz as relações vigentes. Não há possibilidade de mudança (RODRIGUES, 2007). Nota-se que esse pensamento se assemelha um pouco ao que Weber propunha em sua época no que diz respeito ao fato de não haver ruptura com as relações sociais, políticas e econômicas vigentes. Bourdieu, tal qual Weber, pensava que a ruptura não aconteceria. O primeiro mais por não acreditar que um dia ela fosse possível e o segundo por ter dúvidas acerca de sua efetividade à época. Ressalte-se que antes mesmo do período analisado por Bourdieu, o Estado e a sociedade na primeira metade do século XX traziam a marca de um processo econômico em recuperação (após a crise de 1929) e dotado de bastante efervescência, principalmente nos países centrais (ou não periféricos). As ideias totalitárias iam ganhando força na Europa com a ascensão do nazi-fascismo e os países ansiavam ações expansionistas. No Brasil, a economia cafeeira até grande parte da primeira metade do século XX reforçava o discurso de manutenção do status quo social, segregando os mais pobres e negando-lhes vários direitos, como a educação. A política anterior ao primeiro governo Vargas atendia a um anseio da elite agrária e comercial da época, ainda que a mesma também tenha sido impactada pela crise de 1929.

Apesar de a Europa viver um momento de apreensão com a ascensão dos ideais totalitaristas, surge a figura de um autor socialista italiano, Antonio Gramsci, analisando o

contexto de sua época e apontando as mudanças que rapidamente ocorriam nos mais diversos campos.

Para Gramsci, que assistira a ascensão do proletariado na revolução russa e era fortemente perseguido na Itália por seus pensamentos esquerdistas e seu envolvimento com o partido comunista, a política tinha de ser feita na sociedade, e deveria dar-se em todos os espaços de poder disponíveis. A disputa política não poderia restringir-se somente a uma disputa de força física ou de puro poder econômico. O Estado, dessa forma, representaria a força, a coerção, a dominação, mas, por outro lado, a sociedade representaria o espaço do consenso, ou seja, o lugar onde os homens confrontam seus interesses através da persuasão (RODRIGUES, 2007).

Logo, para o italiano, é visível que a disputa entre a elite e a camada popular se dava a partir da busca pela hegemonia. O Estado, sob esse prisma, atuava como uma organização da sociedade para a produção capitalista, tendo uma interpretação ampla e abarcando o conjunto dos instrumentos públicos e privados de dominação burguesa (sendo o Estado visto como uma totalidade, de modo a agregar a sociedade política e a sociedade civil). Ademais, enxergava o Estado como uma sociedade política propriamente dita, ou seja, o aparelho ou aparato governamental vigente (CASTANHO, 2009).

É notória a “carga marxista” presente em Gramsci, haja vista sua posição frente ao partido comunista italiano e como preso político do regime fascista. Mas também é visível que Gramsci foi além, buscando “dissecar” a sociedade e o Estado de seu tempo, compreendendo que era preciso lutar pela hegemonia e que os aparelhos privados relativos a essa hegemonia eram estabelecidos pela esfera de poder elitista. A análise gramsciana, apesar de carregar consigo a marca de sua época (forte instabilidade política, perseguição de um Estado totalitário, concentração de riquezas, injustiça social, etc.), significa uma nova e importante visão acerca das ações e políticas presentes na relação entre política, sociedade e educação.

Da mesma forma que Marx, Gramsci pregava a necessidade de uma ruptura. Para ele, também no cenário educacional, era preciso haver o fim do processo de exclusão presente. Os intelectuais, nesse sentido, eram fundamentais para a construção de um processo que resgatasse uma educação mais voltada para os trabalhadores. Ou seja, Gramsci entendia que era preciso acabar com a apropriação privada ou elitista do saber e, para tal desiderato, se fazia essencial a figura do chamado “intelectual orgânico”, que, surgindo do seio de uma determinada camada social, pudesse liderar essa ruptura frente a restrição do saber e da

cultura. Entretanto, também a elite possuía os seus intelectuais orgânicos e essa contraposição era um dos campos de disputa pela hegemonia. Nesse sentido,

[...] evidentemente os intelectuais desempenham um papel-chave nesse processo. Pois os intelectuais organizam a cultura. Eles definem os parâmetros pelos quais os homens concebem o mundo em que vivem, veem a divisão de poder e de riqueza de sua sociedade, e também definem se os homens percebem como justa ou injusta essa situação (RODRIGUES, 2007, p. 77).

Surgindo, então, o intelectual orgânico, a educação e a sociedade poderiam ser diferentes do que até então se propunha. Vale ressaltar que o Estado criticado por Gramsci não era democrático e, ainda, governava de forma totalitária, impondo regras e estabelecendo diversas perseguições àqueles que contrariavam o regime fascista. Dessa forma, não era um momento que favorecesse qualquer diálogo entre as camadas sociais, tendo em vista a forma tumultuada em que a política era feita. Entretanto, mesmo preso e perseguido politicamente pelos ideais dominantes à época, Gramsci compreendia que a educação era a chave da supracitada ruptura. Logo, acreditava que era preciso que a classe trabalhadora também tivesse acesso ao saber apropriado pela elite, para que, frente às possibilidades de luta pela hegemonia, e constituindo o seu bloco histórico, pudesse garantir o seu espaço, fazer-se respeitar por quem exercia o poder e, desse modo, também fazer parte do poder (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010).

Disso decorre a importância que esse autor dava às políticas educacionais, pois sem elas não haveria a possibilidade nem mesmo de surgir intelectuais orgânicos que fizessem frente às políticas elitistas elaboradas pelo Estado. E a política se fazia a partir disso, desse cenário, desse jogo de consolidação de uma vontade coletiva que pudesse fazer frente aos interesses da minoria.

A formação escolar era, então, a base para a consolidação de uma força contra-hegemônica. Era o seio, o celeiro de toda e qualquer formação social. Isso reflete a importância da política de educação dentro da esfera maior que é a política social. Também expõe a responsabilidade que o possui o Estado frente ao planejamento dessas políticas, os caminhos que poderiam ser tomados diante de tantos interesses envolvidos.

A partir disso, qualquer atividade prática tenderia a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tenderia a gerar determinados grupos de intelectuais especialistas de um nível mais elevado, que ensinariam nessas escolas. Tal situação produz um sistema de educação de ordem mista. De um lado, um tipo de escola

voltada a um humanismo (a partir de uma concepção clássica de formação do educando), objetivando o desenvolvimento de uma cultura geral, com a finalidade de ofertar a cada um a capacidade de refletir e organizar sua vida. De outro lado, estariam as diversas escolas mais voltadas para uma formação específica dos diferentes setores profissionais, a partir da necessidade de operacionalizar os meios e métodos de trabalho (RODRIGUES, 2007).

Essa é a grande chave para compreender o pensamento desse autor. Em outras palavras, conforme Rodrigues (2007), percebia a existência de uma escola para a elite (de formação cultural completa, com o objetivo de formar e manter a classe dirigente, transmitindo conhecimentos políticos e culturais mais amplos e necessários ao processo de liderança e condução das camadas populares) e de uma escola para a classe trabalhadora (de formação bastante específica, que atendesse as necessidades do desenvolvimento industrial da época, pautando seus conteúdos por uma formação técnica e necessária ao trabalho fabril e a toda demanda por mão-de-obra). No entanto, se a primeira era de acesso restrito aos membros da elite, a segunda permitia a participação e o envolvimento dessa classe dirigente, possibilitando aos educandos da minoria um conhecimento praticamente completo do contexto político, social, educacional e econômico que os cercavam. Claro que essa discussão ganhou muita importância a partir da eclosão da revolução russa, pois demonstrava aos Estados nacionais que era essencial pensar e agir nas políticas de educação frente aos interesses sociais, políticos e econômicos em jogo.

Torna-se evidente que a preocupação do supracitado autor é permitir a todas as classes e não apenas à dirigente, a possibilidade de formar seus próprios intelectuais, pois disso dependia o equilíbrio nas sociedades complexas. Se ninguém obtivesse acesso a uma escola que ofertasse uma formação cultural básica e que pudesse ser ampliada e debatida, a “disputa das ideias” sempre seria ganha pelas classes dominantes.

A partir da ótica de Mannheim, a sociedade representa a expressão da vida humana e não a sua explicação em si. Ainda que também tenha sido influenciado pelas ideias marxistas, ele não concorda com Gramsci quando este relata acerca da luta ou disputa pela hegemonia. Não compartilha da necessidade de uma disputa entre classes dentro da ótica capitalista. Crê, ao contrário, que o processo de desenvolvimento propiciado pelo capitalismo ofertaria, principalmente aos jovens, uma interação ou intercomunicação independente da classe social a que pertencessem. Dessa forma, a extensão das relações sociais e a democratização dos processos de participação democrática, possibilitaria que a sociedade, a política e mesmo os processos educacionais se desenvolvessem a pleno. O constante “movimento” ou troca de experiências significaria um avanço bastante importante para toda a coletividade. Mannheim

reconhece que o capitalismo gerou desigualdades e que estas aportaram consequências em todas as relações humanas, entretanto, também percebia que essa situação poderia originar experiências de condução e superação das dificuldades a partir da troca ou interação entre as camadas sociais (RODRIGUES, 2007).

É visível uma certa expectativa (no sentido de uma “dúvida razoável”) com o avanço do capitalismo. O período pós-crise de 1929 favorecia esse pensamento, pois a economia mundial começava um processo de recuperação que durou até a eclosão da Segunda Guerra Mundial.

No que diz respeito ao próprio direcionamento do ensino, é possível visualizar uma certa correlação a partir de Mannheim em comparação a Gramsci quando há um alerta para a necessidade de um ensino “completo”, ou seja, que abarcasse algo mais do que a transmissão de tarefas e técnicas essenciais ao funcionamento do aparato industrial capitalista. Buscava o autor compreender se o conhecimento produzido poderia de alguma forma influenciar no cenário das relações econômicas e sociais. Entretanto, percebe-se de suas reflexões, que Mannheim notava que as relações educacionais eram fortemente influenciadas e até determinadas pelas relações políticas, econômicas e sociais. Sob esse aspecto, o contexto definiria o tipo de política social (ou educacional no caso) que poderia ser realizada. Os interesses e os conflitos atinentes aos ramos da atividade humana (política, economia, etc.) atingiam em cheio o planejamento e a execução de ações voltadas para o coletivo. Sob esse prisma, há outra relação com Gramsci, a partir da ideia de que a sociedade e a política seriam aquilo que a elite conseguisse determinar que fosse. Dessa forma, essa mesma classe dominante teria totais condições de difundir também na educação aquilo que entendesse ser importante sob seu ponto de vista e, sendo assim, haveria um certo conflito quando da “prática pedagógica”, haja vista a possibilidade de ocorrência de um embate entre ideologias.

1.3 Debates entre visões: a teoria do capital humano e o mundo em transformação

Com o passar dos anos, já no período após as transformações trazidas pela 2ª Guerra Mundial no cenário global e com a ascensão do chamado Welfare State, a visão do livre mercado e do Estado como mero expectador já não detinha a mesma força de antes. A reconstrução social e econômica da Europa e o avanço industrial norte-americano, seguido por crescimentos também nas regiões periféricas como a América Latina, apontavam o rumo das políticas para uma direção oposta do que havia se dado até então. Com o sucesso do

denominado “Keynesianismo” até o final da década de 1970, foram construídos diversos entendimentos acerca do papel do Estado e da sociedade no planejamento e execução das políticas sociais (dentre elas as de educação).

Logo, processos bastante impactantes ocorreram nas sociedades do ocidente particularmente após a 2ª Guerra: uma significativa transformação democrática, um forte processo de urbanização, grandes avanços e transformações tecnológicas, alterações e expansão dos sistemas educacionais e, fundamentalmente, uma mudança radical nas relações humanas, processo que pode ser definido como a constituição da “sociedade de consumo de massas” (DI GIOVANNI, 2009). Nesse diapasão, o Estado acabou criando uma forma de “intervir” na esfera da produção para que o livre mercado de alguma forma pudesse ser regulado e a sociedade protegida de crises como as do início do século XX.

Ainda segundo Di Giovanni (2009), particularmente nas décadas de 1960 e 1970, a Europa e os países da América Latina, foram influenciados por algumas ações orquestradas a partir das ideias keynesianas de intervenção estatal na economia. A evolução tecnológica, associada ao modelo fordista de produção, permitiu que houvesse um certo período de estabilidade econômica. Os EUA saíram da guerra fortalecidos economicamente e com um amplo mercado a seu dispor. A social-democracia ganhou força, apropriando-se de um discurso que fundamentalmente isolava a esquerda e o liberalismo de décadas anteriores. O denominado *welfare state* preconizava a garantia do mínimo, o essencial daquilo que poderia ser garantido pelos direitos sociais e, ao mesmo tempo, dava aos trabalhadores uma certa estabilidade quanto ao risco de desemprego. Essas políticas sociais realizadas nesse período, longe de representarem um reconhecimento absoluto da carência de direitos sociais por vários segmentos da população, significaram sim uma garantia de um mercado consumidor que, através do pleno emprego de seus trabalhadores, gerava uma demanda de consumo bastante forte. E era isso que sustentava a cadeia econômica de então, a busca por produtos de maneira cada vez mais intensa e a mudança no paradigma da esfera política (com a ascensão de uma tendência de centro).

Nesse ínterim, a Inglaterra foi precursora do *welfare state* a partir da implantação do chamado Plano Beveridge, o qual, em síntese, admitia uma estrutura tripartite de garantia por parte do Estado: regulação da economia de mercado; acesso e garantia universal de serviços sociais básicos (dentre eles a educação); criação e manutenção de um sistema de seguridade social (frente ao envelhecimento da população). O que aconteceu, na verdade, foi uma fusão de várias determinações legais já criadas pelo Estado inglês e trouxe significativas mudanças com o estabelecimentos de garantias aos cidadãos (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Essas

medidas acabaram influenciado outros países como a França e a Alemanha a construírem um sistema dentro do que se entendia como de “bem estar social”.

Marshall (1967) analisou bem a forma como as relações se davam dentro do modelo de bem estar social, apontando que a educação surgiria como elemento basilar na estrutura política e social garantida pelo Estado. Entretanto, as críticas também se faziam presentes, como as de Claus Offe.

Seguindo a corrente marxista, Offe entendia que o Estado, ainda que aparentemente estivesse beneficiando a todos sem exceção, garantindo acesso universal a direitos sociais como educação e saúde, apresentava mecanismos de seletividade em seu planejamento de política social. Naquele período, Offe percebeu que não havia ingenuidade nas políticas públicas e que as ações eram pautadas por três tipos de seleção. A primeira, dizia o autor, referia-se a negar interesses “anticapitalistas”, de modo a preservar o *modus operandi* da economia de mercado. Isso refletia a manutenção de um certo *status quo* nas relações entre o Estado e a sociedade. A segunda forma de seleção apontada era a positiva, auxiliando políticas que beneficiariam o capital como um todo, em detrimento de políticas puramente “focalizadas” para grupos específicos. Por fim, a terceira modalidade de seleção detinha-se na necessidade de o Estado garantir a divisão de classes, ainda que de modo velado (AZEVEDO, 2004).

Ou seja, ao mesmo tempo em que as políticas permitiam o acesso a direitos antes negados, não proporcionavam uma mudança nas estruturas de poder em si (tanto o político como o econômico), atitude vista como contraditória e paliativa.

Segundo Behring e Boschetti (2011), no Brasil, com o fim do período Vargas, a economia apresentava um bom nível de desenvolvimento, principalmente no setor industrial. Ainda naquele momento, diversas garantias foram conquistadas pelos trabalhadores. A criação de institutos de seguridade por categorias profissionais, foi precursora na política social brasileira. Com o surgimento da Consolidação das Leis do Trabalho em 1943, as garantias foram reforçadas, ainda que de forma corporativista e fragmentada. Terminado o governo Vargas na década de 1950, o Brasil ingressou em um forte período de desenvolvimentismo, concentrando renda e dependendo significativamente do capital externo. Após várias tensões políticas entre as camadas populares, as quais exigiam maior amplitude de direitos (como reforma agrária, expansão da oferta de ensino, etc.) e a elite econômica, houve a ruptura democrática a partir do ano de 1964. Nesse contexto, a ditadura militar promoveu um verdadeiro cerceamento no campo das garantias sociais e na distribuição de renda.

No cenário internacional, a teoria do capital humano, adotada após a 2ª Guerra Mundial procurou solidificar a ideia de que, ainda que os Estados executassem políticas sociais que garantiam direitos sociais antes negados ou “reduzidos”, era preciso considerar que haveria um custo para que esses mesmos direitos fossem obtidos. Em outras palavras, nada poderia ser “gratuito”, pois tudo haveria de ter um custo para o Estado e para a sociedade. Essa teoria, influenciada e reforçada pelos críticos do Estado de bem estar social, sustentava que era preciso considerar a capacidade limitada de que o poder público possuía para sustentar benefícios e ações voltadas para as políticas sociais e atrelava fatores do mundo econômico como produtividade, capacidade de trabalho e recursos humanos ao cenário social e político de um país.

Em termos de política educacional, educação, então, se converte no principal capital humano, entendida como produtora de capacidade laboral, potencializando o fator trabalho e nesta concepção é um investimento como qualquer outro. O processo de educar é reduzido à tarefa de construir um conjunto de habilidades intelectuais, através do desenvolvimento de certas atitudes e transmissão de uma carga de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com o tipo e o grau de complexidade de determinada função, a forma e a intensidade dessas capacidades deverão variar. A educação, nesse sentido, configura-se como uma das questões elementares para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de renda e produtividade. O conceito de capital humano procura, fundamentalmente, explicar a quantidade de investimentos que um país ou os cidadãos fazem, com a expectativa de obtenção de retornos no futuro. Sob o prisma da macroeconomia, o investimento no “fator humano” se traduz em um dos elementos basilares para aumento da produtividade e do desenvolvimento econômico em si. Sob a ótica da microeconomia ou dos investimentos individualizados, resulta na questão explicativa das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1999).

Essa perspectiva determina de fato o fator de êxito em que se diferenciam aqueles que possuíram e possuem maior capacidade de investir em formação, sob o prisma individual, e aqueles que não obtém a mesma condição para tal. Indubitavelmente, essa concepção reflete o “reduccionismo” em que a educação e a política educacional como um todo possui para essa teoria. Isso de certa maneira descerra o que Gramsci abordava quando criticava a constituição de diferenças entre o ensino ofertado para a classe dirigente e para a classe trabalhadora. Ora, se a educação, mesmo entendida como capital humano essencial ou básico na constituição de uma sociedade desenvolvida, também é reduzida a mero fator econômico, significa dizer que

somente lograrão êxito aqueles indivíduos com maior “capacidade de investimento” e, assim o fazendo, possuirão, de fato, maiores chances e ganhos no cenário da produtividade e do retorno de dividendos.

Offe, em consonância, por sua vez, revela que a política educacional serviria, nesse patamar, sobretudo como um meio de garantir a sociabilidade da força de trabalho segundo os parâmetros do capitalismo. É a partir desse entendimento que acaba refletindo acerca da implantação dos sistemas públicos de ensino e o seu caráter obrigatório e universal. A regulação do Estado sobre a educação em si, constitui-se, então, em uma dentre outras estratégias para assegurar a possibilidade e continuidade do trabalho assalariado. Sendo assim, é completamente inteligível, portanto, que a atuação do Estado ao ofertar educação básica obrigatória e gratuita não deixa resíduos no processo de seletividade a que se submetem as ações (AZEVEDO, 2004).

Ademais, a teoria do capital humano resgata o próprio liberalismo em essência e, dentro do cenário da política educacional, transmite o individualismo daquele pensamento. É natural que dentro da própria lógica capitalista se possa considerar a educação como “mola propulsora” para o desenvolvimento social e econômico de um país. Entretanto, partir da ideia de que todos os cidadãos disporiam das mesmas condições e que as garantias e oportunidades devem acontecer de maneira proporcional ao “investimento” realizado é, no mínimo, desconsiderar a desigualdade social e o não atendimento efetivo do Estado nas políticas públicas como um todo.

Dentro dessa lógica é visível a influência do discurso liberal, pois a teoria acaba resgatando a ideia de que

[...] liberdade é algo que deve ser garantido a todos pelo sistema político adotado (basicamente pela Constituição). A posse das condições materiais, dos recursos, do poder ou da capacidade para o exercício efetivo da liberdade, cabe a cada um obter (CHAVES, 2012, p. 12)

Especificamente no sentido aventado pela teoria, a educação seria esse fator diferencial e que caberia a cada indivíduo galgar de acordo com sua capacidade de investir. De fato, segundo Frigotto (1999), dado o momento de certo “esgotamento” da experiência do *welfare state* em vários países, a teoria do capital humano acaba logrando certo amparo, haja vista a falência daquele Estado “de providência” que até então vigorava. O atendimento das demandas sociais sacrificava, naquele instante, o que se poderia compreender como estabilidade social e econômica. Além disso, as crises econômicas (como a do petróleo na

década de 1970) e os processos de independência de muitas colônias europeias na África e na Ásia representavam uma mudança de paradigma nas relações internacionais. O Estado não conseguia sustentar o equilíbrio de um cenário tão tumultuado, dado a um aumento na inflação e na especulação financeira em muitos países, fruto das políticas de concessão de crédito nas décadas anteriores. Dados esse conjunto de fatores, soma-se a diminuição do consumo (gerando uma recessão da atividade produtiva e aumento dos índices de desemprego). Nesse “castelo de cartas” econômico, social e político, os ajustes estruturais foram necessários, tendo em vista a impossibilidade de manutenção dos sistemas de garantia social executados até então.

O interessante para a teoria é que em nenhum momento deixa de se valorizar o processo educacional para a formação e desenvolvimento dos indivíduos. O que a difere de outras visões, é que nela a educação (por vezes até tratada como “treinamento”) só tem sua utilidade se puder adaptar-se e atender as exigências do mercado.

Dessa forma, o fato de não serem proprietários, não possuírem capital ou de não pertencerem à elite, pouco importa, porque os indivíduos, investindo em capital humano, poderiam aumentar sua renda (e isso dependeria de sua exclusiva decisão); e a médio ou longo prazo, este investimento acabaria possibilitando acesso a ganhos materiais ou a possibilidade de desfrutar o mesmo status e privilégios dos que assim o podem. Conforme o tempo e o tipo de educação e de acordo com o rendimento escolar, poderia variar a natureza desse capital humano e, conseqüentemente, os retornos no futuro. Sendo assim, escolarização é vista como fator determinante de renda, de ganhos futuros e de justiça social por nivelar de forma geral as oportunidades educacionais. Nesse caso, o acesso e permanência no ambiente escolar e o desempenho dos educandos são explicados fundamentalmente pela capacidade de gerar renda e de obtenção de um certo nível de status social (FRIGOTTO, 1999). Ocorre que, dentro do nível compreendido de educação necessária aos indivíduos, seria fundamental um aumento no grau de “investimento” possível para que os sujeitos pudessem acessar bom postos de trabalho ou atingir determinado patamar na escala social.

Nesse diapasão, importante é a análise de Bourdieu (1983) quando remete à ação pedagógica um certo “arbitrário cultural”, pois que diante de tal condição trazida pela teoria do capital humano (investir para progredir, desenvolver para ascender) restaria a pressão da visão da classe dominante sobre uma classe dominada. Em síntese, nessa interpretação, a teoria apresentaria apenas mais uma forma de imposição dos valores culturais da classe dominante, expressos por meio das políticas de educação, sobre as classes subalternas que, sem dar-se conta de fato, acaba sofrendo o que o supracitado autor chama de “violência

simbólica”. Ao mesmo tempo, os ensinamentos tenderiam a reproduzir os valores, as normas e os princípios já formulados pela elite para a maioria subalterna. Não cabe, na ótica de Bourdieu, ruptura ou diálogo, senão reprodução e criação de *habitus* por parte dos educandos

Entretanto, em uma visão gramsciana, a teoria representaria mais um espaço para o embate de ideias entre a classe dirigente e a classe trabalhadora. O propósito de deslocar a tarefa de educar para o campo individual (como investimento individual, por exemplo), dificultaria o surgimento de intelectuais orgânicos oriundos do seio da classe operária, pois que, detendo menores “condições de investimento”, e dependendo quase que exclusivamente da escola ofertada pelo Estado, estaria em desvantagem perante o intelectual orgânico oriundo da classe dirigente e, naturalmente, mais distante das possibilidades de geração de renda e “produtividade” entendidas pela base da teoria.

Outra questão essencial a ser analisada nesta visão do capital humano é que o método em que ela se funda e desenvolve reflete e, ao mesmo tempo, constrói uma certa apologia da concepção burguesa de homem, de sociedade, e das relações que os homens estabelecem para si no modo de produção capitalista. Tal situação decorre da concepção humana e social que interessa à classe dominante. Logo, fixada no argumento da neutralidade de seu método de análise, a teoria procura difundir a ideia de que o sistema capitalista (com suas leis, concepções e relações) representa algo de lógico e natural, concebendo uma defesa do status quo produzido (FRIGOTTO, 1999). Isso transmite, naturalmente, um desinteresse em discutir a estrutura de desigualdade econômica e social produzida e que, definitivamente, acaba influenciando diretamente todo e qualquer processo de política educacional.

O conceito de capital humano, originado a partir da concepção burguesa de sociedade, atrelando investimento em educação para produzir capacidade de trabalho e explicar a renda resultante do retorno do que foi investido, estabelece uma visão minimalista de educação, pois ao reduzi-la a um ‘fator econômico’ e não da estrutura econômico-social, acaba segregando-a do universo político e social. Como fator de produção, o setor educacional acaba sendo definido pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do capital humano para a totalidade da atividade econômica. Além disso, diante dessa situação, o mais importante, sob o prisma do processo educativo, não é a vontade e os interesses dos educandos, mas das leis que regem o mercado. O papel da educação acaba se distanciando, de atividade política e social, ficando reduzido a uma tecnologia educacional, a uma inovação dos tempos. Por outro lado, o entendimento da teoria do capital humano, além de estabelecer esse reducionismo, vem reforçar toda a visão “meritocrática” do processo educativo. A ascensão pessoal, o êxito ou “sucesso” depende exclusivamente do esforço, da

capacidade de tomar decisões e administrar situações frente aos recursos disponíveis, deixando de importar os problemas de aprendizagem, evasão e repetência (tratados como elementos de fracasso, erro e desvio, restritos a falhas individuais de falta de esforço, “não aptidão” ou falta de vocação). Enfim, esse entendimento justifica as desigualdades através de fatores pessoais no âmbito educacional, mascarando graves problemas da desigualdade no acesso, da diversidade de capacidade de cada indivíduo e das diferenças de qualidade que a educação possui frente as distintas classes sociais (FRIGOTTO, 1999).

A teoria do capital humano, originada a partir do início da crise do chamado *welfare state* e das experiências que nele se basearam, engendrou o resgate de uma visão minimalista de Estado. Ou seja, com o esgotamento do planejamento e execução de um Estado de bem estar social em vários países da Europa e em outros como na América Latina (ainda que nesse caso as experiências fossem somente derivadas da concepção europeia e prejudicadas pelos governos ditatoriais das décadas de 1960, 1970 e início da década de 1980), as ideias não intervencionistas reavivaram-se, buscando retomar a força do liberalismo de décadas anteriores. E foi com esse espírito que, também originada na Inglaterra e nos EUA, foram cada vez mais sendo efetivados “reajustes”, cortes e readequações nas políticas sociais garantidas até então pelas “experiências” de *welfare state*. A teoria do capital humano, na verdade, veio construir um caminho que, na Inglaterra de Thatcher e nos EUA de Reagan, ficou sedimentado sob a égide do Neoliberalismo. Ela foi precursora, especificamente no que tange às políticas educacionais, ao esvaziamento no interesse público por uma educação gratuita e de qualidade. No tópico a seguir, essa discussão será aprofundada com uma melhor análise.

O movimento da esfera educacional, na sua especificidade, é orientado pelo movimento do processo de reprodução social, que pode ser apanhado nas reformas do Estado e da política, nas suas relações mediadas com a economia. O social acaba por ser a porta de entrada para as propostas/pressões de reorganizações dos governos em favor da acumulação e fortalecimento do capital financeiro (JÚNIOR, 2012).

Nesse sentido, importante também é a crítica de Frigotto (1999), notadamente de inspiração gramsciana, quando aborda que a escola, enquanto local formador de um saber geral (em contraposição ao saber específico, desenvolvido nos espaços de trabalho) e na medida em que desenvolve condições sociais e políticas que articulam os interesses hegemônicos das classes, é, sim, um cenário de disputa entre a classe dirigente e a classe trabalhadora. O ambiente escolar na sociedade capitalista, é fundamentalmente, um espaço de disputa pelo saber, articulado com os interesses de classe.

A teoria do capital humano acabou influenciando a ascensão do neoliberalismo, o qual através de suas proposições de ajuste, promoveu mudanças na concepção e na execução de políticas sociais, dentre elas as ligadas ao setor da educação. Essas mudanças impactaram fortemente os países centrais, mais principalmente os países considerados periféricos como o Brasil. É acerca desse impacto e sobre outras análises que versa o tópico seguinte.

1.4 Políticas educacionais: por uma refundação em tempos de crise

Com a ascensão do neoliberalismo, a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, as concepções acerca das políticas sociais sofreram uma forte mudança. A crise do *welfare state* e o esgotamento do Estado na garantia de políticas que buscavam a afirmação de direitos sociais fez com que as ideias liberais, abatidas com a crise de 1929, retornassem com força no círculo político, social e econômico de vários países. Particularmente na Inglaterra (com o governo Thatcher) e nos EUA (com o governo Reagan) houve uma redução de investimentos públicos em áreas sensíveis (como a educação). O Estado de Bem Estar Social, que promovia acesso universal e buscava a garantia de um mínimo em termos de qualidade de serviços, deu lugar a um Estado reformista, reducionista, “ajustado” conforme as pressões e interesses do mercado. O fundo público foi redirecionado para o setor econômico, de modo a garantir que os investimentos privados crescessem em detrimento das necessidades sociais.

No Brasil, esse período representou uma instabilidade econômica, com aumento na dívida externa e dependência de empréstimos internacionais. Na área social, a educação também sofreu “reajustes”, voltadas ao esvaziamento e sucateamento das instituições, bem como readequação a padrões internacionais estabelecidos por órgãos como PISA, BIRD e UNESCO. Após a experiência neoliberal realizada no Chile durante a ditadura de Pinochet, o Brasil também passou por transformações importantes no setores econômico e social. A influência das políticas ou estratégias de reajuste do aparato público foi ao encontro da concepção de “Estado Mínimo” preconizada pelos fundadores do pensamento neoliberal.

As políticas sociais implementadas na sociedade brasileira, que também é estruturada com base nas relações de trabalho, apresentam um vínculo econômico, social e político com as políticas estruturadas e definidas pelas relações sociais e internacionais de produção (BRINHOSA, 2009). Com o rápido avanço da tecnologia (principalmente no setor de informática e comunicação) na década de 1980, o mundo do trabalho e da produção sofreu

grandes transformações que levaram o Estado a um novo patamar de atuação frente aos ditames do mercado. A educação, já diretamente influenciada pelo modelo minimalista proposto pelos “intelectuais” do neoliberalismo, apresentava mudanças na concepção de políticas que pregavam o individualismo e a obtenção de metas e resultados quantitativos e padronizados. Nessa década, reforçadas pelo fim da ditadura militar e a promulgação de uma nova Constituição, as políticas “desestatizantes” na área de educação facilitaram o avanço de empresas voltadas ao ramo da formação e aprendizado dos jovens. Cresceu o número de instituições privadas, voltadas particularmente ao atendimento das necessidades do mercado.

Além disso, é possível dizer que toda essa condição surgiu a partir do processo de “resignificação” das políticas sociais, traduzindo a visão privatista que se fortaleceu com o passar dos anos. Interessante é o apontamento de Gamboa (2009) quando relata que as políticas de educação não fogem a essa regra, pois, de fato, a educação não é um ato neutro, sendo composta de interesses e de valores próprios da cultura de cada sociedade. Os projetos voltados a esse setor são os resultados dos jogos de poder presentes nas relações humanas. No final do século XX foi possível notar a expansão de uma educação voltada ao tecnicismo, conceito fomentado e ajustado aos interesses do capitalismo internacional, de modo a exigir investimentos em recursos tecnológicos para formar um *homo faber* mais eficiente e útil aos anseios do mercado. Dessa forma, nenhum processo educacional pode ser entendido somente como aplicação de técnicas ou metodologias, ao contrário, só tem sentido na articulação com as concepções da educação, da sociedade, da cultura e da política.

Sobre essa ótica mais “privatista” ou “mercadológica” das políticas educacionais, já alertava Gramsci (ainda que a realidade histórica e econômica e social diferisse fortemente do vivenciado na atualidade) quando salientava a formação de um saber para a classe dirigente e para a classe trabalhadora. Criticava também o italiano o conteúdo desse ensino, reduzido à técnica operacional do maquinário da indústria (no caso da classe trabalhadora) e mais robusto ou integrado a saberes mais complexos (no caso da classe dirigente). Isso de certa forma acaba se tornando essencial como ponto de análise das políticas educacionais pautadas pelo pensamento neoliberal em vigor.

Nesses tempos de plena solidificação das políticas minimalistas (de modo a não rediscutir o verdadeiro papel do Estado na promoção e garantia de direitos sociais, como a educação) impõem-se, como conceitos absolutos e herméticos a pós-modernidade, a globalização e a lógica de mercado. As teses centrais do neoliberalismo, considerando o mercado como eixo das relações, bem como a valorização do Estado mínimo em oposição ao Estado benfeitor, têm orientado as políticas sociais, dentre elas as políticas educacionais. O

processo educacional não se encontra verdadeiramente imune às transformações da sociedade relacionando-se e pautando-se pela lógica de mercado (SANFELICE, 2009).

Nesse contexto, a crise por que passam as políticas voltadas para a educação refletem um redirecionamento nos objetivos da própria formação dos cidadãos. A lógica de mercado, a necessidade de empregabilidade cada vez mais urgente diante das constantes transformações econômicas, fazem com que o educando seja “tragado” para um ensino pautado quase que exclusivamente pelo tecnicismo, ou, nos termos que Weber utilizava, por um treinamento, o qual direciona a formação e o “saber pedagógico” diretamente para o mundo do trabalho e da produção.

Na concepção originada dos conceitos de políticas educacionais “neoliberais”, o Estado acabou por abrir-se ao setor privado ao longo da década de 1990 e dos anos 2000. Saliente-se nesse período a expansão de instituições de ensino privado e o crescimento do mercado editorial, transformando a educação em mais um mercado a ser descoberto. E essa lógica só foi possível graças ao aumento das forças do capital a partir das transformações nas relações sociais nas últimas décadas. Dessa forma, as políticas de educação sofreram o impacto quando foram redirecionadas para a proposta de uma formação operacional, de um educando sem capacidade crítica necessária, mas com conhecimento técnico capaz de adaptar-se e inserir-se naquilo que deseja o setor privado. Seguindo essa linha de raciocínio,

Se o trabalho é simples, por que ter uma formação de alta qualidade na escola? É necessário somente um conhecimento geral para receber uma posterior formação ligeira na própria fábrica em que irá trabalhar e, principalmente, para poder consumir no mercado global em que se transformou a sociedade [...] (BRINHOSA, 2009, p. 49)

Logo, a raiz da discussão reside no fato de o Estado brasileiro ter direcionado seu projeto educacional para uma matriz econômica de forma absoluta, promovendo um certo esvaziamento no ensino básico que promova não apenas a oportunidade de desenvolvimento econômico, mas também um patamar de desenvolvimento social, cultural e político do educando, ofertando uma educação não somente preocupada com o mercado de trabalho. Eis os tempos de crise, pois escancaram os problemas que a coletividade e o próprio ambiente escolar enfrentam.

A educação não pode funcionar de forma abstrata. Ela pode e deve ser articulada de modo a ser discutida e redefinida constantemente no seu relacionamento dialético com as condições e as necessidades da transformação social e emancipadora. Entretanto, o que contribui negativamente é que a educação contínua do sistema do capital tem como

fundamento o raciocínio de que a própria ordem social estabelecida não precisa de nenhuma grande mudança (MÉSZÁROS, 2008) . Eis o equívoco e a necessidade de repensar o cerne das políticas de educação no Brasil.

No cenário internacional, cada vez mais os Estados se tornam dependentes das avaliações de organismos multilaterais, os quais impõem metodologias e canais de ação de modo a “ajustar” ou equilibrar as políticas perpetradas, utilizando mecanismos e conceitos econômicos e empresariais como “excelência em gestão ” e “otimização de recursos”. No entanto, o campo dos direitos sociais, como a educação, não pode se amoldar na lógica capitalista concorrencial, pois comporta outros objetivos que não o lucro.

Os projetos e políticas voltadas para o sistema educacional, são recomendados pelo BIRD, que considera que os países pobres tem de enfrentar os seguintes desafios no campo educacional: acesso, equidade, qualidade e redução da distância entre a reforma educativa e as reformas das estruturas econômicas. Observa-se que o BIRD possui um entendimento e um planejamento de educação a partir das informações que possui acerca dos problemas enfrentados. Entretanto, vale considerar o fato de que o organismo conhece as deficiências, traz consigo as “soluções” que são planos de ação de políticas educacionais para países como o Brasil. Desse modo, retira-se assim a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Além disso, educação depende, sem dúvida nenhuma, das leis e das políticas governamentais. A política de educação impõe a divisão dos recursos, organizando estruturas, regulamentando atividades e orientando a sociedade. Ela pode contribuir na construção de uma sociedade menos individualista, assim como gerar maior discriminação e exclusão (MENDES, 2000).

Os processos de internacionalização das políticas de educação, compreendendo a adoção de métodos, estratégias e sistemas voltados para os desafios nacionais é uma tendência que segue consolidada após a globalização e tem sido aprofundada desde a década de 1990. Segundo Akkari (2011), a influência de organismos internacionais é tão intensa que seria possível questionar até que ponto existiriam ainda políticas nacionais de educação. Logo, toda essa proposta de internacionalização acaba dificultando a relação entre as ações nacionais e locais diante dos ditames globais. Destarte, nos últimos anos tem-se verificado ações de descentralização, reformas curriculares e total adoção de práticas típicas de empresas privadas no cenário do sistema público educacional. Isso só foi possível graças ao enfraquecimento do Estado após a intensificação do processo de globalização, promovendo “ajustes” no setor social como um todo, o que acabou resultando no sucateamento de muitas estruturas escolares, as quais, em muitos casos, se transformaram em instituições reprodutoras de

desigualdade, preocupando-se, na maioria das vezes, apenas com estatísticas de aprovação direcionados para organismos internacionais que investem em resultados nos mais diferentes países. Essa preocupação acaba gerando um certo “padrão” de políticas educacionais principalmente nos países em desenvolvimento, que por visarem recursos financeiros das instituições internacionais (BIRD, OCDE, FMI, UNESCO, etc), organizam-se conforme as orientações e pressões estabelecidas por esses órgãos. Tal condição gera ações governamentais que não levam em consideração as diferenças sociais, culturais e econômicas presentes na vida dos sujeitos envolvidos.

Akkari (2011) discute o tema, apontando que com o fim da década de 1980, a UNESCO foi aos poucos perdendo espaço para o Banco Mundial e para o FMI como fonte investidora na arena das políticas educacionais pelo mundo. De acordo com o autor, tanto o Banco Mundial como o FMI, aumentaram seu protagonismo nos países em desenvolvimento devido aos ajustes sociais iniciados com a proposta do neoliberalismo (principalmente na América Latina). A partir disso, esses organismos direcionaram os Estados a investirem no campo da educação profissional em detrimento do ensino básico. A visão “mercadológica” proposta pelos dois órgãos substituiu um projeto considerado mais “humano” orquestrado pela UNESCO até então. Isso se deu para estimular a abertura dos mercados locais para grupos econômicos e empresas investidoras nos países onde essa política foi implantada. Logicamente, essa prática possibilitou o avanço de concepções que compreendem a educação como mais uma fronteira a ser aberta pelas relações econômicas, ou seja, facilitou a ideia de “mercantilização” da educação.

No caso do Brasil, o cenário descrito acima foi bastante estimulado durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o qual proporcionou que o país atendesse as exigências internacionais propostas pelo FMI e pelo Banco Mundial. Ainda que esse processo não tenha sido articulado propriamente por Cardoso, foi durante seu governo que essa proposta foi executada.

De acordo com Peroni (2008), o Plano de Reforma do Estado, realizado pelo governo federal nesse período visava reduzir o papel do Estado com as políticas sociais (dentre elas as políticas educacionais), descentralizando-as e repassando aos Estados e Municípios o papel de consolidação dos direitos sociais. Esse ato provocou uma crise financeira nesses entes federados, agravada ainda pela transferência ou terceirização daquilo que seria função do aparato estatal. Dessa forma, ainda conforme a supracitada autora, o planejamento e a execução das políticas sociais foi deixando de ser função exclusiva do Estado para ser

também função do setor privado, fato este que permitiu a intensificação do processo de mercantilização dessas políticas.

Saliente-se que o Plano de Reforma do Estado partiu da corrente política dominante à época, representada pelo PSDB, orquestrado pelo então Ministro da Reforma do Estado Bresser Pereira e pelo próprio Presidente da República, os quais, pela lógica de Gramsci, representavam verdadeiros intelectuais orgânicos dessa política neoliberal. Mesmo com o primeiro governo Lula a partir de 2002, as mudanças não foram tão distantes das realizadas até então, marcando uma constante tensão entre os interesses da sociedade civil e os interesses dos organismos capitalistas internacionais como o Banco Mundial (PERONI, 2008).

O fundamental para compreender o que se considera como tempos de crise passa pela discussão acima, de modo que o Estado, então considerado inapto, incapaz de consolidar as políticas sociais como a educação, transfere parte desse compromisso para o mercado (setor privado), o qual se submete somente à avaliação e regulamentação dos entes estatais (Ministérios, Secretarias de Governo, Conselhos, Agências reguladoras, etc.).

Na prática, conforme Peroni (2008), a escola, ainda que “universalizada”, oferecendo acesso a todos, perde qualidade. Sob esse prisma, desloca-se o debate da função social da escola para sua função econômica, de produzir mão-de-obra para o mercado e despreocupar-se com a formação científica e cultural dos seus educandos. De certa forma, retorna-se à perspectiva da teoria do capital humano. O Estado, então, transforma-se em um avaliador, um coordenador e não mais no principal executor. Isso prejudica uma análise mais aprofundada das causas dos problemas escolares, deslocando para a escola (mais especificamente para os profissionais que nela trabalham, como professores e equipe administrativa) as causas dos diversos problemas enfrentados, como reprovação e evasão de alunos, violência e falta de recursos adequados.

Nesse sentido, o desafio, sem dúvida, é repensar as políticas educacionais para que o ambiente escolar seja efetivamente, democrático, não excludente e formador de uma educação voltada não somente para as necessidades e de acordo com as exigências do mercado, mas que propicie uma formação mais abrangente, equilibrando o ensino da técnica com um ensino de viés crítico. A questão se torna cada vez mais presente na sociedade brasileira e revela a necessidade de um debate mais amplo sobre todas as funções e todos os sujeitos que atuam na e pela escola. O verdadeiro desenvolvimento econômico e social de um país como o Brasil precisa ser discutido a partir da educação democrática, que não se resume a mera reprodução sistêmica e pautada pelas regras de mercado. Nesse sentido,

[...] pensar a escola como no passado, quando não era para todos, pouco ou nada resolve, já que a grande questão atual é como incorporar os que estiveram fora e como a escola vai ser de qualidade para todos, já que ela foi pensada para aqueles que tiveram estabilidade social, econômica e possibilidades culturais. A escola para os sujeitos em vulnerabilidade social, como todos os seus problemas, passa a ser o grande desafio (PERONI, 2008, p. 08)

A saída parece ser a formação de uma contraposição à lógica estabelecida, de modo a fomentar uma maior participação da sociedade em busca de um diálogo que sirva de oposição diante da lógica mercantilista no campo educacional.

Indubitavelmente, tanto no plano econômico-social, quanto educacional, o avanço democrático no Brasil engloba uma necessária resistência de toda a sociedade e a possibilidade de ser trabalhada uma alternativa ao projeto neoliberal em voga. Além disso, a construção de ações sociais verdadeiramente democráticas exigem que os sujeitos coletivos tenham capacidade de ampliar a esfera pública e de ter acesso a participar da gestão do fundo público. De fato, isto representa uma tentativa de dar transparência à ação política e tornar efetivamente público aquilo que historicamente foi mantido e administrado de acordo com os interesses do capital privado (FRIGOTTO, 1996). Infelizmente, até a atualidade, o Estado tem deixado de lado propostas que podem significar um “resgate” das políticas educacionais como no passado (mesmo em um patamar próximo ao *welfare state* europeu ou o *new deal* estadunidense), promovendo em escala cada vez maior um avanço na premissa mercadológica de ensino, fazendo com que a lógica capital-trabalho se torne monolítica e peça central da educação e do ambiente escolar. Nesse ínterim, a competitividade dos centros capitalistas passa a frequentar a sala de aula, arrefecendo um ensino voltado para a cultura cidadã e solidária.

Alunos se tornam “máquinas” em processo de formação, o próprio ensino torna-se também uma mercadoria, a qual pode ser adquirida de modo diretamente proporcional ao poder aquisitivo do então “aluno cliente”. A descentralização do processo decisório (permitindo com que Estados e Municípios assumam papéis de gestores autônomos) absorve uma responsabilidade que atrai “investidores da educação”, empresas voltadas para o lucro diante de um horizonte bastante atrativo.

Diante desse quadro, segundo Orso (2012), as atuais políticas não poderiam ser compreendidas propriamente a partir do conceito de neoliberalismo, mas sim de um processo de “ultraliberalismo”, pois trata-se da superação tanto do liberalismo clássico quanto da prática intervencionista estatal. Trata-se de um retorno a velhas práticas políticas da ortodoxia liberal, somadas a uma visão de preservação do Estado.

Saliente-se, então, que a ideia não seria a substituição ou retirada do Estado no cenário político, social e econômico, mas sim de preservar a sua estrutura, ainda que esvaziada no que tange ao poder decisório. Ademais, essa é uma questão que já se encontra bem visível no chamado “mercado da educação” quando se discute a adoção de materiais didáticos, por exemplo, (livros, cadernos, apostilas, etc.) a serem adotados e utilizados pelas instituições de ensino público do Brasil. Os governos regionais e municipais, amparados por orientações do MEC e de vários organismos internacionais (dentre os citados anteriormente), realizam projetos e abrem licitações (sofrendo diversos tipos de pressão do setor privado e de outros órgãos públicos envolvidos direta ou indiretamente com o assunto) para o emprego de recursos tecnológicos, didáticos e pedagógicos na rotina das escolas. Dessa forma, abre-se uma nova fronteira para que muitas empresas privadas possam aventurar-se, restando ao Estado o papel de executor de várias “recomendações” de ONG’s, organismos internacionais (principalmente PISA, UNESCO e Banco Mundial), sem figurar como protagonista na proteção do interesse dos educandos.

Nesse caminho, a escola se converte em mero *locus* formador absoluto de mão-de-obra “acrítica”, condicionada aos anseios do setor privado. Repensando toda essa discussão, é importante compreender, segundo Neves (2012, p. 207-208), que “A política educacional, enquanto política social, tem também por finalidade ético-política conformar as novas gerações às ideias, valores e crenças hegemônicas no capitalismo monopolista.”

O compromisso da própria política educacional, pautado pelo processo de descentralização, dando origem ao que Peroni (2008) chama de “quase mercado”. Essa construção parte da ideia de um espaço “público não estatal”, fazendo com que o Estado realize parcerias com instituições do Terceiro Setor para a execução de políticas sociais como as ligadas ao aspecto educacional. De acordo com essa prática, prepondera, portanto, a lógica de mercado, restando ao Estado o “rótulo” da ineficiência.

Sem dúvida, tal proposta esvazia o compromisso do Estado na realização das políticas educacionais, pois permite que o setor privado manipule recursos que deveriam ser de uso exclusivo das instituições públicas. Os programas implantados, quando não coordenados e executados, ainda que em instituições públicas, por organismos privados, são totalmente direcionados para as exigências do mercado. O programa Mais Educação, o qual será abordado mais especificamente ao longo do trabalho, surge nessa seara, buscando reinserir ou adaptar o aluno ao contexto social, cultural e econômico vigente. Importante ressaltar, dentro dessa questão, de acordo com Akkari (2011) é que a gestão da escola, ainda que preserve relativa autonomia, transforma-se, dentro da lógica privada, em ferramenta típica de uma

gestão empresarial. Os diretores dos estabelecimentos de ensino cada vez mais precisam também obter conhecimentos de gestão, administração, como se a escola estivesse também ela cercada pelo viés de mercado (como uma empresa competitiva).

Além disso, tratando especificamente dos processos de descentralização das políticas educacionais, Akkari (2011) ainda alerta para o fato de que nos países em desenvolvimento, como o Brasil, as desigualdades não puderam ser de todo superadas, pois as diferenças entre Estados e Municípios em vários aspectos impediram uma “harmonização” de resultados positivos. Não estariam aptos estrutural e financeiramente os entes federados para arcarem com responsabilidades diretas de gestão e organização das políticas de educação sem uma regulação ou suporte de um ente central.

O enfraquecimento da escola como espaço estruturado para ofertar um ensino de qualidade, que signifique a formação de sujeitos críticos, inseridos socialmente e participativos do meio em que vivem, faz com que o processo de privatização se beneficie a ponto de algumas empresas privadas explorarem comercialmente possibilidades de oferecerem cursos de aperfeiçoamento, materiais didáticos diferenciados e *know how* em gestão e administração (típicos elementos do setor privado concorrencial).

Contudo, nessa perspectiva, a política educacional, por parte do Estado, acaba focalizando as medidas somente na universalização da escolarização obrigatória para a população, conforme prevê a lei e estimula o aumento de sua participação nos programas de formação profissional. Em outras palavras, essa prática favorece, prioritariamente, a formação de mão-de-obra capaz de executar um trabalho simples (NEVES, 2012). E essa passa a ser então a lógica dominante nas ações de política educacional, preocupando-se mais em não “desfalcar” os atores do processo produtivo, fornecendo-lhes mão-de-obra e, ao mesmo tempo, cerceando o planejamento e a execução da educação como um direito social que busque uma formação que, voltada para a cidadania, seja crítica, emancipatória e, acima de tudo, de qualidade.

Portanto, é necessário quebrar paradigmas em busca de uma escola que não esteja “aprisionada” pelos interesses econômicos em seu planejamento e aspecto pedagógico. Isso exige, sem dúvida, a refundação de uma política educacional tendo como centro o educando e não o mercado de trabalho somente, para que o ambiente escolar seja verdadeiramente um espaço democrático, sem privilégios de uns em relação a outros. Nesse sentido, conforme Mészáros (2008), a tarefa da educação, é, ao mesmo tempo, a de promover uma transformação social, ampla e emancipadora, que não se sobreponham, mas que sejam inseparáveis.

O processo de aprimoramento das condições estabelecidas por uma política educacional sugere alguns fatores que demandam ações não somente estatais, alicerçadas por órgãos e setores nacionais e internacionais, mas também por situações do cotidiano escolar, através de seus métodos, de sua rotina e do próprio convívio com todos os sujeitos pertencentes ao ambiente das instituições de ensino. Nesse sentido, será exposto ao longo do próximo capítulo a experiência vivenciada a partir de pesquisa realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, referente às atividades propostas pelo Programa Mais Educação, de modo a aprimorar as condições de análise das políticas objetivadas pelo supracitado programa e da visão dos sujeitos que o vivenciam no espaço escolar.

2 METODOLOGIA

O aspecto metodológico representa, diante do cenário escolhido para a pesquisa uma característica fundamental na análise dos aspectos estudados, tanto no que diz respeito ao cotidiano dos sujeitos pesquisados, como também no conhecimento de suas percepções a partir das técnicas e métodos executados. No caso em tela, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, pareceu em um primeiro momento, um cenário bastante propício para analisar as atividades do Programa Mais Educação que ali são desenvolvidas, não só por representar um estabelecimento localizado em uma área com menos recursos sociais e econômicos da cidade de Pelotas/RS, mas também por não ser considerada uma escola com grande estrutura física, apesar de sua história, e apresentar uma estrutura coesa em termos de projetos e ações.

Nesse sentido, Minayo (2007) reforça o argumento ao relatar que cabe ao investigador delinear critérios de escolha do espaço a ser pesquisado, de modo a utilizar critérios que justifiquem a seleção do local e do ambiente de pesquisa. Além disso, saliente-se a necessidade de, definida a pesquisa qualitativa, estabelecer parâmetros mais aprofundados de pesquisa. Em outras palavras, é necessário imergir no objeto de estudo, conhecendo suas características, de modo a compreender sua totalidade e múltiplas dimensões existentes.

Ainda segundo Minayo (2007), nesse processo é preciso levar em consideração certas questões como definição de instrumentos adequados, assegurar que o espaço e os sujeitos a serem pesquisados propiciem experiências relevantes quanto ao objeto da pesquisa, centralizar no grupo social definido as entrevistas e as análises a serem realizadas, confrontar

teorias diante das descobertas e observações em campo, jamais desprezar quaisquer informações que possam contribuir para o universo da pesquisa e, sempre que possível, não restringir-se a uma única fonte de dados. Ressalte-se, portanto, para compreender a totalidade do trabalho em si, que a pesquisa social trabalha justamente com pessoas e que, na qualidade de atores sociais, com suas características e peculiaridades, compõem e constroem os objetos de estudo.

Também importante é a contribuição advinda de Triviños (1987), relatando especificamente a questão do ambiente na concepção materialista-dialética de pesquisa, revela que o mesmo é importante na configuração de problemas e situações relativas aos sujeitos e que o pesquisador tem sua importância no papel de compreender a complexidade da realidade social, de modo a perceber não só a aparência do fenômeno, mas também sua essência (compreendendo nessa última as suas origens, causas de existência, mudanças, relações e consequências para a vida humana). E essa descrição dada pelo autor foi essencial para a construção da análise realizada na escola selecionada, pois permitiu à pesquisa, sob o prisma epistemológico crítico-dialético, avançar e compreender aquele fenômeno estudado, de modo a entender e apreciar não só o desenvolvimento do fenômeno em si, mas também as relações que dele emanavam, oportunizando um conhecimento maior acerca do desenrolar e dos desdobramentos do cotidiano que marcam aqueles sujeitos envolvidos.

É possível dizer, de fato, que a pesquisa de campo efetuada, oportunizou uma experiência bastante relevante não só para a construção de bases sólidas para as afirmações e posições teóricas ora estudadas, mas também por permitir que, na qualidade de investigador externo, pudesse realizar um estudo na área da política educacional para além do que as proposições teóricas levavam. Tudo isso será abordado a partir dos próximos itens do capítulo, de modo a revelar as visões e percepções dos sujeitos pesquisados.

2.1 Delineamento metodológico

No caminho trilhado para essa pesquisa, desde a sua concepção inicial, antes mesmo da definição concreta dos elementos de seu polo teórico, de seus desdobramentos e da própria investigação de campo, buscou-se, optando pela linha epistemológica dialético-crítica, estabelecer parâmetros de estudo que ofertassem uma reflexão pautada pela compreensão da totalidade do assunto e do objeto de estudo a ser pesquisado. A escolha do método dialético-crítico deveu-se também por essa razão, permitindo que a pesquisa levasse ao entendimento

de que o fenômeno social não é estanque e não concebe uma análise estática da realidade e dos sujeitos que o compõem. Gadotti (1986) reafirma a característica desse método ao relatar que, ao leitor, o objeto de estudo ou fenômeno deve apresentar-se de modo que possa ser compreendido em sua totalidade, sendo essenciais à própria construção da pesquisa aproximações e estudos abrangentes.

Além disso, por se tratar de um campo de pesquisa social bastante complexo (setor de educação), essa corrente permitiu que a visão e compreensão da realidade que se colocava frente à pesquisa fossem trabalhadas sob um prisma de análise mais voltado para o entendimento global, ou seja, para englobar também ao conteúdo pesquisado os relatos, as visões, percepções dos sujeitos, bem como o contexto, o espaço, a realidade vivenciada pelos envolvidos. Essa foi uma das razões fundamentais para a escolha desse método e para visualizar as suas implicações no estabelecimento de ensino estudado para o trabalho.

Saliente-se ainda que, a própria dialética, em essência, é contestadora, questionadora, exigindo de forma constante o reexame da teoria e crítica da prática adotada, bem como a autocrítica por parte do pesquisador, levando-o a suspeitar e duvidar do conhecimento e do trabalho produzidos. É por esse motivo que a escolha desse método para a pesquisa é bastante desafiadora ao investigador, porque opõe-se diametralmente ao reducionismo, tornando-se inacabada, aberta, buscando a superação constante. Sua característica mais essencial é a crítica (GADOTTI, 1986).

Nesse diapasão, a estratégia de pesquisa adotada foi a do estudo de caso, tendo sido escolhida a partir da ideia de análise do programa Mais Educação, prevista ainda no projeto de pesquisa, na cidade de Pelotas/RS, dada a concentração do objeto de estudo em somente uma escola. Essa opção revelou-se a mais acertada, haja vista a própria exiguidade do tempo e as condições necessárias para um trabalho de outra magnitude. Importante considerar a visão de Severino (2007) ao conceber a estratégia do estudo de caso como adequada e representativa para analisar um conjunto de casos análogos, devendo o caso escolhido ser fundamentado e representativo para adequar-se a generalizações e situações análogas, com possibilidade de inferências.

Ademais, Triviños (1987) discute também a estratégia do estudo de caso, enfocando que é uma área de pesquisa, cujo objeto de estudo é uma unidade que deve ser analisada profundamente, dependendo sempre dos suporte teóricos escolhidos, haja vista que não há hipóteses ou definições previamente estabelecidas e que a complexidade da investigação encontra-se relacionada ao nível de aprofundamento em que se insere a pesquisa.

Logo, essas questões devem ser analisadas com cuidado, salientando-se, ainda, que

Outra vantagem também associada ao estudo de caso é sua capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural. Isso vai exigir uma boa aceitação do pesquisador pelos participantes, o que requer muita sensibilidade no contato e nas relações de campo. Mesmo se atendidas tais condições, há ainda o risco de que o pesquisador se deixe fascinar pelo pitoresco ou pelo inusitado, se prenda mais naquilo que mais aparece, se perca nas minúcias do dia-a-dia e deixe de lado o que é verdadeiramente significativo ou as questões mais amplas, o que pode comprometer a validade do relato (ANDRÉ, 2005, p. 34)

Outrossim, cabe ao pesquisador delinear a forma de abordagem no contexto de investigação. No caso da escola pesquisada para este trabalho, o local e as condições favoreciam uma aproximação, mesmo assim é importante considerar a necessidade de uma sensibilidade para a execução das tarefas da investigação. De fato, a complexidade da aproximação, apesar da aceitação e bom diálogo nos contatos que antecederam os encontros, deu-se muito mais por pré-concepções a respeito do assunto (programa Mais Educação) do que pela figura e presença de um investigador nas instalações da instituição. O cuidado no trabalho de campo também passou pela preocupação de não deixar as pré-concepções e estigmas frente às políticas públicas de educação afetarem as visões específicas acerca do programa Mais Educação no contexto e no cotidiano das atividades escolares desenvolvidas naquele espaço. De todo modo, o entendimento da proposta de trabalho, devidamente explicado a todos os envolvidos, facilitou a execução das entrevistas no que tange às atividades do programa Mais Educação.

Logo, como pesquisa exploratória, o trabalho de ir a campo, buscando as percepções, visões e experiências dos sujeitos pesquisados tornou-se uma atividade bastante rica no que tange ao conteúdo e material obtido. É claro que isso será relatado mais adiante quando forem detalhados os procedimentos de análise e coleta dos dados, mas cabe ressaltar a riqueza dos relatos, ainda que o universo de pessoas tenha sido reduzido. Com relação a esse último aspecto, Minayo (2007) entende propriamente que o número de sujeitos envolvidos adquire menor importância diante do esforço que realiza o pesquisador para visualizar determinadas questões sob vários ângulos e pontos de vista, o que, por si só, revela a validade da amostra para atingir a potencialidade e o objeto da pesquisa.

Ainda trabalhando acerca da estratégia do estudo de caso, Yin (2001) observa que deve-se dar preferência ao estudo de caso quando as perguntas da pesquisa forem questões do tipo "como" e "por que", quando o investigador não reunir maior controle sobre o que acontece ou que pode vir a acontecer e, por último, quando o direcionamento for relacionado

a um fenômeno contemporâneo e dentro dos padrões de realidade e concretude.

Saliente-se que no presente trabalho, a opção de adotar essa estratégia também se deu por esse motivo, haja vista a imensa gama de situações que envolvem o cotidiano de uma escola. Por essa razão, pareceu ser a melhor forma de adentrar o universo pesquisado, de modo a conferir subsídios mais sólidos para o conjunto das atividades da investigação.

Aspecto curioso é aventado por Severino (2007) quando atrela a pesquisa exploratória, através de sua função de levantar informações, delimitando e mapeando condições de determinado objeto, a uma fase preparatória da pesquisa explicativa, a qual, segundo o autor, para além de analisar e registrar os fenômenos estudados, procura identificar suas causas a partir dos métodos qualitativos previamente escolhidos. Essa visão proposta pelo supracitado autor revela que, de fato, a pesquisa exploratória, ou melhor, os meios de que ela se utiliza, oferece um subsídio fundamental para o aprofundamento da investigação como um todo, pois permite ao pesquisador ingressar no universo a ser pesquisado de forma cautelosa, buscando e preparando o melhor caminho e a melhor forma de ingressar no espaço a ser pesquisado. No caso do presente trabalho, esse mapeamento permitiu não só o estudo e análise prévia das condições que se mostravam, como também ofertou a possibilidade de minimizar quaisquer equívocos que o processo de interação e de investigação poderia cometer.

E, dessa forma, trabalhando com as definições trazidas por Triviños (1987), além de atentar para o quesito exploratório da pesquisa, a estratégia desse estudo de caso se encaixa no que esse autor aponta como observacional. Ou seja, a observação recai sobre um ponto específico da totalidade do espaço de pesquisa. Em outras palavras, não foi e não é objeto do presente estudo a análise de todas as atividades que compõe o cotidiano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida. O enfoque, recortado de todas as atividades desenvolvidas pela instituição, foi a análise acerca das atividades específicas do programa Mais Educação, destacando-se a objetividade dessa proposta de pesquisa e abordagem. Essa característica desse tipo de estudo de caso permitiu o acompanhamento direcionado do que é realizado dentro das possibilidades disponibilizadas pelo programa ao ambiente escolar, de modo que o foco de exame da investigação pôde deter-se e atentar às experiências dos sujeitos envolvidos com o programa, mais precisamente no que se refere aos seus relatos e percepções.

Sob esse prisma, Bassey (2003, apud ANDRÉ, 2005) relata que um estudo de caso na seara educacional é uma investigação com caráter singular (determinada pelo tempo e espaço), versando sobre aspectos relevantes de uma determinada atividade educacional (como um programa), geralmente situada a partir de um contexto ético com a finalidade de

possibilitar análises e condutas de políticas e ações, de modo que o pesquisador possa: explorar pontos importantes do caso, gerando interpretações dos resultados; pôr à prova suas conclusões; construir um relato bem fundamentado, comunicando e fornecendo meios para que outras investigações possam ser realizadas sobre o mesmo objeto de pesquisa, de modo a contestar ou comprovar o que foi trabalhado.

Ademais, segundo André (2005), nenhum pesquisador inicia sua investigação sem um subsídio teórico que lhe possibilite formular o problema e as questões que direcionarão seu enfoque. Sendo assim, é importante que torne explícitos os fundamentos de sua pesquisa e que os reforce, a ponto de evitar sempre o senso comum. No que tange ao campo educacional, outra vantagem da utilização da estratégia do estudo de caso é o seu potencial de contribuição a aspectos que envolvam a prática educacional. Logo, sob um ponto de vista específico e considerando suas múltiplas dimensões e os diversos fatores que os envolvem, os estudos de caso acabam por ofertar dados e informações relevantes para ações de natureza prática e decisões políticas.

Nesse diapasão, é preciso ainda levar em consideração que o pesquisador deve deixar bem claro os critérios em que se fundamentou a seleção realizada, tanto dos sujeitos pesquisados, como da unidade e, acima de tudo, a forma como escolheu os dados apresentados e descartados (seu ponto de relevância), pois um investigador que não estivesse pautado pela seriedade comprometeria o trabalho em sua totalidade. Relacionadas a essas existem outras questões éticas que dizem respeito à revelação de dados que podem afetar a vida ou comprometer a instituição, sujeito ou programa pesquisado, podendo ainda gerar complicações ou situações indesejáveis. Todos esses pontos precisam ser debatidos no momento em que o investigador negocia sua entrada em campo. Obter o consentimento dos sujeitos participantes é fundamental, seja através de instrumentos formais ou não. De qualquer modo, o importante é que sejam aparadas quaisquer arestas e sedimentado um acordo (ANDRÉ, 2005).

De toda sorte, ressalte-se que, no presente estudo, desde os primeiros contatos, a relação deu-se de forma transparente. Foi apresentada a proposta de pesquisa aos responsáveis pela escola, estabelecidas todas as formalidades necessárias, através das assinaturas das autorizações e termos de responsabilidade, dirimidas as dúvidas que naturalmente pairam sobre qualquer proposição de investigação em um determinado setor social (levando-se em conta as atividades atinentes a um estabelecimento de ensino) e firmado acordo entre os sujeitos a serem pesquisados (e que fundamentam o objeto da investigação) e o pesquisador. Essas etapas ajudaram a construção da proposta de pesquisa, ou, mais especificamente, as

entrevistas com as pessoas envolvidas com o programa. Saliente-se, ainda, que a partir dessas tratativas, ficou decidido que os nomes verdadeiros dos sujeitos presentes na pesquisa seriam preservados, de modo que os utilizados ao longo do trabalho são totalmente fictícios.

Importante também é a contribuição de Stake (1995, apud ANDRÉ, 2005) que aponta boas sugestões sobre como conduzir a entrevista. Inicialmente ele alerta para o fato de que, se a entrevista não for planejada anteriormente, pode não atingir seu objetivo. Perguntar e ouvir parece tarefa das mais fáceis, entretanto, fazer uma boa entrevista não é algo simples. Segundo o autor, o investigador deve previamente confeccionar um roteiro, baseado nas questões ou pontos críticos, podendo ser revelado ao entrevistado, juntamente com o esclarecimento de que não se procura respostas meramente positivas ou negativas (sim ou não), mas percepções pessoais, visões, julgamentos. No decorrer da entrevista o investigador deve se mostrar atento, de modo a se preocupar em ouvir, realizar observações e anotações, mas, acima de tudo, garantir o controle da situação, mantendo o foco nas questões principais, mas solicitando esclarecimentos nos momentos que forem necessários. Some-se a isso a importância de o pesquisador executar o relato da entrevista com a maior proximidade possível da realidade, sem correr o risco de esquecer detalhes ou pontos relevantes. O entrevistado necessita não somente percorrer e refazer os depoimentos, mas também saber oferecer o seu relato ao entrevistado, se a situação o exigir. Ressalte-se, ainda, que todas essas questões e observações, conduzem o investigador para uma melhor compreensão do caso, devendo ser feito também um registro muito cuidadoso dos eventos, possibilitando um relato incontestável e que possa ser utilizado para futuras análises. Na observação de campo deve ser dada atenção especial ao contexto, devendo ser descrito não só o contexto físico, mas também o social, político, econômico, cultural e familiar, buscando ferramentas que auxiliem no melhor entendimento do caso.

Cabe observar que desde o início da presente pesquisa, foram pensados e organizados procedimentos com o objetivo de verificar a relevância e pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da instituição e dos sujeitos que estão direta e indiretamente envolvidos com a execução das atividades do programa Mais Educação. Ademais, foram tomadas decisões acerca dos pontos a serem melhor abordados, bem como outros aspectos que mereciam mais atenção e outros que poderiam ser descartados. Essas decisões decorreram a partir da impossibilidade de concentrar todos os sujeitos que, desde a etapa do projeto de pesquisa, foram planejados para serem entrevistados em grupos focais pré-estabelecidos. Outro fator relevante é a existência constante de um confronto entre os fundamentos daquilo que é estudado e o que vai sendo absorvido ao longo da investigação,

num movimento que certamente perdura até o final da pesquisa. Ainda assim, as condições iniciais foram favoráveis, fazendo com que os sujeitos pesquisados se sentissem seguros acerca do objeto da investigação, de modo a serem dirimidas quaisquer dúvidas sobre a condução e relevância da tarefa.

Já na fase exploratória surgiu a necessidade de juntar o material, analisar previamente as informações, de modo a preparar e organizar o material para a pesquisa de campo. Isso vai ao encontro do que Triviños (1987) entende como fundamental para o investigador, exigindo que a base teórica esteja bem aprimorada ou construída, para que a entrada em campo seja pautada por uma referência teórica previamente sedimentada, o que garante não apenas a seriedade do trabalho, como também melhores condições de coletar informações, esboçando novas linhas e possibilidades de inquirição.

Dessa forma, tendo em vista que a construção da pesquisa passava necessariamente pelos relatos, visões e percepções dos sujeitos envolvidos com o programa Mais Educação na escola analisada, o planejamento metodológico foi delineado a partir da necessidade de serem encaixados os elementos teóricos, fundamentados e organizados a partir do que propõe as políticas de educação (e que servem também de base para o entendimento completo da investigação) e a definição dos roteiros de entrevistas, de modo a oferecer um norte frente às questões elaboradas e as dúvidas a respeito das atividades do programa na escola e do que ele representava para os seus partícipes no ambiente analisado. Nos próximos tópicos isso será melhor descrito a partir da observação dos critérios de coleta e análise dos dados obtidos.

2.2 Procedimentos de coleta de dados

O trabalho de coletar dados, definido por uma determinada técnica e respaldado pela pesquisa de campo, visando a obtenção de relatos, visões e percepções dos sujeitos analisados, é sempre compreendido como parte das mais relevantes na investigação. Conforme relatado nos tópicos anteriores, o investigador precisa assentar-se em um material teórico sedimentado, sólido e que lhe permita a entrada em campo de forma segura, sem se deixar levar somente por concepções pré-concebidas ou dados sem fundamentação.

Nesse sentido, abordando a questão da necessidade de busca e utilização de um determinado método, Severino (2007) relata que ao operar com seu método, a primeira preocupação do investigador deve ser a de observar fatos, podendo esta observação, no início, ser espontânea e casual, mas, por decorrência lógica, deve ter uma explicação. Seguindo nessa

linha, o autor observa que a escolha e utilização das técnicas também é aspecto relevante, representando estas os procedimentos operacionais que atuam mediando a concretização da investigação, necessitando de uma determinada compatibilidade com os métodos e paradigmas adotados.

Conforme anteriormente citado, a escolha do paradigma epistemológico, seguindo a corrente dialético-crítica, deu-se por razões de coletar das entrevistas realizadas com os sujeitos, o que e como estes últimos percebiam e compreendiam a realidade das atividades do programa Mais Educação na escola. Ainda na elaboração e no planejamento de entrada em campo, esse polo epistemológico foi o que mais se encaixou diante dos objetivos concretos da investigação.

De certa forma, isso vai ao encontro do que propõe Triviños (1987) quando ressalta a chamada “técnica da triangulação”, relatando que seria importante para a pesquisa abranger ao máximo a compreensão e a explicação do foco de estudo, sendo impossível conceber o fenômeno analisado de forma isolada, sem significados, sem vínculos ou raízes, de modo que esse suporte teórico favoreceria os estudos qualitativos. Além disso, segundo essa linha de raciocínio, é preciso, em primeiro lugar, concentrar o estudo nos processos relativos aos sujeitos pesquisados. Em segundo lugar, atentar aos elementos produzidos pelo meio (ou seja, ao entorno que influencia e é influenciado pelos sujeitos) e em terceiro lugar, observar e levar em consideração os processos e produtos a partir da realidade e estrutura social, econômica e cultural vivenciada pelos sujeitos pesquisados. Dessa forma, fica claro que essa técnica auxilia qualquer investigação pautada pela compreensão da realidade que abrange os fenômenos de estudo e que é preciso considerar ainda que nada se forma ou constrói de modo isolado dessa realidade.

Logo, o presente trabalho, a partir dessas colocações, utilizou-se, para colher os relatos, visões e percepções dos sujeitos envolvidos com o programa Mais Educação na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, de entrevistas semi-estruturadas, realizadas a partir dos roteiros direcionados aos alunos, professores (monitores) e gestores do local pesquisado. Ressalte-se, como citado no tópico anterior, que os nomes verdadeiros dos sujeitos entrevistados foram mantidos em sigilo, sendo utilizados nomes fictícios. A ideia inicial, relatada ainda na fase de projeto, era formar um grupo focal com os alunos, de modo a concentrar o relato desses e obter maior oportunidade de coletar experiências a partir dos seus relatos. Entretanto, como ao longo de 2013 alguns alunos apresentaram dificuldades de ordem pessoal, restou praticamente impossível contar com a colaboração dos familiares para concretizar a colaboração na pesquisa. Diversas tentativas

foram feitas tanto por parte da escola, como através de contatos diretos do pesquisador, sem maiores resultados. Ainda assim, mesmo diante dessas dificuldades, dois alunos se mostraram bastante interessados em relatar suas experiências e somar-se aos demais sujeitos pesquisados, o que acabou de certa forma compensando a perda numérica no que diz respeito aos discentes imaginados para a realização da tarefa.

Além disso, também por parte dos monitores houve dificuldades, principalmente por não estarem mais realizando atividades na escola desde o fim do período de 2012. Tal fato, entretanto, da mesma forma como aconteceu com os alunos, foi compensado pela abnegação de duas monitoras que abraçaram a proposta e contribuíram a partir do relato de suas experiências junto ao programa na escola. Também no que tange aos gestores do estabelecimento, foi possível colher os relatos da equipe diretiva que, de pronto, compreendeu e acolheu a proposta do trabalho.

As entrevistas, então, se concentraram em dois alunos, dois monitores e gestores (representados pela equipe diretiva). Desse modo, foi colhido importante material acerca das concepções destas pessoas frente ao cotidiano das atividades do programa junto ao ambiente escolar, o que de sobremaneira, enriqueceu o trabalho como um todo e forneceu subsídios para reflexões e análises. Ademais, o trabalho de entrevistar foi justamente algo que possibilitou a ampliação do horizonte no cenário da pesquisa, de modo a articular o lado teórico e o lado empírico.

Conforme citado anteriormente, os roteiros foram construídos e direcionados com a finalidade de obter de cada sujeito sua visão, seu entendimento junto ao programa em execução no espaço escolar. Essa proposta procurou diferenciar o que cada segmento tinha para relatar a partir de seu ponto de vista. De acordo com Minayo (2007), o roteiro para entrevista semi-estruturada deve desdobrar os vários elementos considerados importantes para a coleta das informações, servindo de orientação segura para o andamento da inquirição. Ademais, deve ser elaborado de modo que possibilite uma certa flexibilidade nas conversas, absorvendo novas temáticas e pontos ventilados pelo entrevistado como sendo de vital relevância. Nesse diapasão, o roteiro deve considerar alguns aspectos como a forma de abordar determinados assuntos, fugindo de trivialidades ou superficialidades, provocando o interlocutor a fundo em tópicos mais específicos. Outro aspecto a ser considerado é o conjunto de questões, devendo formar um todo, relacionando-se com o conteúdo e contribuindo para a finalidade da pesquisa.

Um ponto importante nesse tipo de procedimento, ainda conforme Minayo (2007), é que, mesmo atento a todos os cuidados iniciais, se o pesquisador, ao longo da execução do

roteiro, perceber que determinados pontos que não estavam anteriormente previstos forem ressaltados pelos interlocutores, há a possibilidade de o roteiro ser modificado, tendo em vista o processo interativo estabelecido. Isso, de fato, enriquece a investigação, pois não deixa o pesquisador limitado a um certo grupo de questionamentos específicos e concede também ao entrevistado uma flexibilidade maior para expor suas visões, ideais e posicionamentos frente ao tema pesquisado.

Nesse ínterim, indo ao encontro do exposto pelo argumento anterior, é possível considerar que

A flexibilidade para conduzir o processo da pesquisa deve ser um requisito essencial da mentalidade do investigador. Isto não significa ausência de informação ampla sobre o assunto que estuda; pelo contrário, este conhecimento aprofundado do fenômeno, precisamente lhe permitirá ampla visão do tópico e movimentação intelectual adequada das circunstâncias que se apresentam (TRIVIÑOS, 1987, p. 140)

Logo, foi muito importante a questão da flexibilidade, pois permitiu um grau de adaptabilidade ao trabalho, de modo a contornar as dificuldades que surgiram em reunir todas as pessoas inicialmente apontados como sujeitos de pesquisa e que, por uma ou outra razão, não puderam participar da investigação. O enriquecimento do trabalho, sem dúvida, passa pela visão desses sujeitos que vivenciam o cotidiano da escola, que conhecem suas particularidades, seus anseios e desafios, independentemente do prisma de análise.

Saliente-se que alguns investigadores que iniciam, pela primeira vez, pesquisas de campo acreditam que qualquer indivíduo está qualificado para fornecer dados relevantes. Entretanto, a realidade é diferente, demonstrando que a escolha dos sujeitos mais gabaritados não é tarefa simples. É provável que o investigador precise passar por diversas dificuldades até encontrar sujeitos aptos para participar da pesquisa. Além disso, também é possível que o número de informantes venha a reduzir-se ao longo do trabalho, independente da razão. Para trabalhar essas dificuldades, o investigador precisa levar em consideração uma série de fatores em atividades preliminares, de modo a esclarecer quaisquer questões que possam interferir nos trabalhos. Tudo isso necessariamente passa pela realização de contatos informais com a maior quantidade possível de pessoas envolvidas com o objeto a ser investigado, de forma a contribuir para um melhor aproveitamento no estudo de um determinado fenômeno social (TRIVINÕS, 1987)

Apesar de todos os contatos terem sido realizados de forma planejada, a ideia de formar um grupo focal especificamente com os alunos não prosperou, seja por razões

exógenas ao ambiente escolar, seja por questões comuns e que acabaram impedindo a participação daqueles discentes a quem se pretendia entrevistar. No entanto, mesmo diante das dificuldades, a pesquisa prosseguiu e obteve êxito em colher os relatos dos dois alunos que restaram, compensando eventuais problemas encontrados. O modelo adotado permitiu certa flexibilidade diante das dúvidas e observações frente aos sujeitos pesquisados, o que contribuiu sobremaneira para o trabalho como um todo. O foco de análise do programa Mais Educação possibilitou essa experiência de desvendar o universo ali compreendido entre o que percebiam os alunos e o que entendiam os profissionais atuantes na escola. Essa diversificação dos ângulos de interpretação representou um desafio que fugiu ao linear, ao lugar comum de coletar relatos unilaterais, direcionados somente a um público ou grupo de sujeitos pertencentes a uma mesma classe ou categoria. O que se propôs, ao estar na escola, foi, a partir dessas diferentes visões, encontrar e reunir experiências que, mesmo distintas, traduzissem o significado do programa, exaltando as consequências e o cenário de sua ocorrência. Em que pese a dificuldade de reunir esses elementos distintos (trazidos pelos três “grupos” de sujeitos), verificou-se um sólido envolvimento de todos, de modo a vivenciar intensamente a proposta do programa, ora buscando melhorar, ora buscando vivenciar e desfrutar seus benefícios, como no caso dos alunos. Ressalte-se que ao longo da pesquisa de campo isso ficou bastante visível, revelando um olhar positivo, por parte dos envolvidos, sobre as atividades que ali estavam a ser desempenhadas.

Segundo Minayo (2007), a utilização de um modelo “flexível” possibilita a observância da espontaneidade dos sujeitos pesquisados. Ademais, a modalidade de entrevista semi-estruturada apresenta-se de acordo com o roteiro previamente definido pelo pesquisador e isso acaba facilitando a execução das tarefas, haja vista que acaba apoiando-se na sequência das questões elaboradas, assegurando a cobertura dos pressupostos e objetos a serem investigados. Importante salientar que, seja qual for a realidade e a prática da entrevista, vale ressaltar que a observação jamais se mantém neutra. O conteúdo a ser observado e a forma de observar são aspectos naturalmente influenciáveis por esquemas teóricos, concepções e pensamentos do pesquisador e, até mesmo, pelas relações com os entrevistados.

O que foi relatado acima ficou bastante evidente na fala da equipe diretiva do estabelecimento pesquisado, pois conforme os questionamentos eram realizados, as respostas pareciam buscar uma confirmação ou “concordância” junto ao pesquisador. Isso, de fato, marcou algumas falas diante do cenário analisado, demonstrando que a possibilidade de diálogo entre pesquisador e pesquisado revela uma natureza bastante interativa do trabalho como um todo, ofertando um ponto de vista relevante sob o prisma da investigação e melhor

observação do fenômeno estudado. A espontaneidade restou evidente, fazendo com que as respostas fluíssem com total naturalidade, proporcionando um grau maior de participação e envolvimento com o objeto de pesquisa. Também a própria equipe diretiva, nos momentos da entrevista, buscou colaborar de uma forma muito espontânea, de modo que a pesquisa abarcasse e aproveitasse o seu relato da melhor forma possível. Isso foi de grande valia para o trabalho, solidificando um liame de confiança entre pesquisador e pesquisados. Nesse sentido, nota-se exatamente essas questões, por exemplo, nesse trecho:

Pergunta (pesquisador): Quais são as maiores dificuldades e benefícios apresentados após a implantação do programa e como influenciam nas atividades desenvolvidas?

Resposta (equipe diretiva): Os benefícios né? Porque as nossas crianças que participam do programa, são crianças em que os pais trabalham o dia inteiro, então são crianças que muitas vezes ficam na rua né? E ficam desassistidas e os outros parentes acabam não cuidando dessas crianças né? Então são crianças que ficam muito soltas mesmo na rua. Então pelo menos aqui na escola, as mães, as famílias sabem que elas estão seguras, estão sendo alimentadas né?

Logo, é importante que o pesquisador saiba lidar com essas situações e esse foi um desafio constante na pesquisa de campo realizada. Os esforços foram buscados para que as situações fossem esclarecidas de início, já nos primeiros contatos, o que se mostrou bastante frutífero, haja vista a compreensão de todos os envolvidos acerca da proposta de pesquisa, demonstrando vontade de colaborar a partir de seus relatos. O comprometimento tanto dos alunos, como dos profissionais e equipe diretiva foi peça fundamental, haja vista que o objetivo central da pesquisa sempre foi buscar as percepções de todos esses sujeitos junto ao programa Mais Educação. O foco de preocupação do investigador se concentrou na coleta dessas visões, o que, sem dúvida alguma, foi proporcionado pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida de uma maneira bastante positiva.

Nesse sentido, o pesquisador, acima de tudo, necessita ter uma grande tolerância à ambiguidade, ou seja, precisa saber administrar as incertezas e dúvidas que são inerentes a essa abordagem de pesquisa. Do mesmo modo, também é necessário que o investigador adote uma proposta de trabalho aberta e flexível, em que as decisões são tomadas na forma e no momento em que se fazem necessárias. Não existem regras bem definidas sobre como agir em determinadas ocasiões e os critérios que podem servir de orientação para essa ou aquela direção são geralmente pouco claros. Outrossim, existe uma série de decisões que estão

relacionadas a cada situação em particular, como, por exemplo, a de estabelecer os critérios para escolha do caso, sendo um dos primeiros passos necessários ao pesquisador e que somente após os contatos iniciais com o campo podem ser confirmados. Outros exemplos são as decisões sobre os métodos de coleta, locais de pesquisa, os sujeitos a serem investigados, o tempo total de observação e os recursos utilizados, fatores esses que podem ser pensados em um primeiro momento, mas precisam ser rediscutidos e redefinidos ao longo de todo o trabalho. Todas essas questões, sem dúvida alguma, dependem de como são feitos e estabelecidos os contatos iniciais do investigador, da sua maneira de entrar em campo, da aceitação ou não de sua proposta de pesquisa e de seu diálogo e processo de interação com os participantes. A partir de todos esses pontos, os diversos tópicos da investigação podem ser melhor trabalhados e aprimorados (ANDRÉ, 2005).

Vale ressaltar que a etapa de coleta de dados contou com a colaboração de todos os direta ou indiretamente envolvidos. Desde os primeiros contatos ainda no início do ano de 2013, os integrantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida se mostraram abertos e dispostos em contribuir com o trabalho. Quando nas primeiras idas ao estabelecimento, se colocaram completamente à disposição, demonstrando interesse e, literalmente, abrindo as salas de aula, de modo a permitir uma observação mais ampla da realidade que vivenciam. Isso, sem sombra de dúvida, foi fator determinante para este pesquisador, facilitando uma etapa complexa que sempre é a de entrada em campo.

Quando encerrada a fase inicial dos primeiros contatos e após terem sido firmados todos os termos de consentimento necessários, a investigação, apesar de não mais poder ser executada na sua ideia original, com a formação de grupo focal a partir do número de quatro alunos previamente selecionados e entrevistando três oficineiros que exercem atividades do programa na escola, contou com bom conteúdo no que diz respeito ao material de entrevistas colhido e gravado. O acesso aos sujeitos pesquisados e definição de locais próprios para as entrevistas também foi possível devido aos esforços em que a equipe diretiva, realizou desde o momento em que tomou conhecimento e se interessou pela proposta desta investigação. Os profissionais, da mesma maneira, mantiveram boa receptividade, demonstrando interesse e vontade de participar e colaborar na seara de suas atividades. Também os alunos que colaboraram, revelando uma curiosidade natural, mantiveram uma postura interessada, cientes de que suas falas representavam um sentimento de estar na escola, de pertencer àquele momento e de fazer parte de algo que para eles é novo em seu cotidiano. Isso tudo, indubitavelmente, enriqueceu a experiência de ali estar, não somente observando e analisando o local e as atividades, mas de poder ouvir e sentir o clima e o ambiente escolar daquele lugar.

Dentro desse prisma, relevante é a abordagem feita por Minayo (2007) quando revela que os contatos e as relações estabelecidas anteriormente à entrada em campo são essenciais no melhor desenvolvimento do trabalho, pois criam laços entre pesquisador e sujeitos pesquisados, fomentando a transparência e a confiança entre todos os envolvidos, de modo a garantir, ainda, a lisura do processo e dos resultados que são obtidos dessa experiência. Indubitavelmente, com base nesses diálogos é que são estabelecidos e traçados pontos de análise que servem de norte ao pesquisador quando do momento das entrevistas, evitando, assim, que falas e relatos sejam perdidos ou que haja desgastes em minúcias que não são necessárias ao universo da investigação.

Nessa pesquisa, todos esses aspectos foram observados, não permitindo que houvesse qualquer incongruência frente aos objetivos anteriormente definidos ainda na fase de elaboração e posterior apresentação do projeto. Se em determinados momentos surgiram dificuldades em reunir todos os sujeitos que se intencionava entrevistar, estas foram compensadas e devidamente supridas pelo comprometimento e total envolvimento dos indivíduos que foram ouvidos. As entrevistas, então, foram muito proveitosas sobre todos os ângulos de análise, possibilitando que as visões, percepções e concepções dos sujeitos envolvidos com o programa Mais Educação na escola fossem colhidas e devidamente gravadas e registradas. Essa colaboração foi essencial na construção de todas as etapas da investigação, demonstrando que a base teórica e a pesquisa empírica podem formar um amálgama científico e que ofereça material suficiente para uma investigação. Saliente-se que, conforme já ressaltado em outras oportunidades ao longo desse trabalho, em todos os momentos necessários ao cumprimento das etapas desta pesquisa, os sujeitos envolvidos demonstraram interesse em colaborar, participando ativamente na construção dos elementos que possibilitaram a coleta dos relatos, seja nos encontros iniciais, em que foram estabelecidos os primeiros contatos, seja nos dias específicos das entrevistas, colocando-se à inteira disposição do pesquisador e das tarefas que ali eram realizadas. A equipe diretiva foi parceira na construção e na realização da proposta, oferecendo não somente as instalações, mas auxiliando no contato com os alunos e com os profissionais entrevistados, colocando-se à disposição em tudo o que era necessário.

2.3 Análise e Interpretação dos dados

O processo de análise e interpretação dos dados representa a etapa da reflexão, momento crucial e realizado logo após a coleta do material nas entrevistas concluídas. Essa etapa propõe um olhar mais apurado do investigador no que tange ao processo global da investigação.

Indubitavelmente, um fator importante nesse processo é a sensibilidade, haja vista que o investigador também necessitará da sua intuição, criatividade e experiência quando precisar focar sua atenção para o material coletado, a fim de tentar compreender os conteúdos obtidos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores, os sentimentos e as representações nele contidos. De fato, isso ocorrerá durante o período mais profundo da análise (já que essa se dá também ao longo do estudo). A partir daí, o pesquisador realiza uma "leitura" interpretativa dos dados, recorrendo, ademais, aos fundamentos teóricos do estudo, mas, também às suas concepções, visões e, conseqüentemente, à sua sensibilidade. É justamente esse mecanismo de interação entre o lado empírico e o teórico que possibilita a produção de novos conhecimentos. Vale ressaltar, ainda, que no estudo de caso, sendo o pesquisador o elemento principal, as observações e análises também passarão pelos seus pontos de vista. Dessa forma, resta claro que o investigador não pode desvincular-se de seus valores, crenças ou princípios quando no planejamento e execução da investigação. Entretanto, é preciso que ele tenha a consciência de que todas essas convicções podem afetar os dados (ANDRÉ, 2005).

Além disso, no presente trabalho, as diferentes visões coletadas (estudantes, monitores e gestores) e relacionadas ao desenvolvimento das atividades do programa, resultaram em diferenças importantes acerca do modo e forma com que compreendem e percebem as tarefas. Nesse estudo, optou-se pela utilização da técnica de análise de conteúdo, de modo a compreender, a partir da análise dos relatos coletados nas entrevistas, as percepções dos sujeitos pesquisados no que diz respeito ao processo de valorização e promoção da cidadania a partir das atividades propostas pelo Programa Mais Educação. Nesse sentido, de acordo com Minayo (2007), a análise de conteúdo refere-se a técnicas de pesquisa que possibilitam a devolução (ou réplica) a partir da validade de elementos e dados acerca de uma determinada realidade, utilizando-se para isso procedimentos científicos próprios. Ainda segundo a autora, essa técnica, nascida nos Estados Unidos no período da Primeira Guerra Mundial e aprimorada a partir da década de 1940, visa, já em suas atuais tendências e concepções, ultrapassar o nível do senso comum e da simples subjetividade na interpretação dos dados

pesquisados. Propõe, ademais, um cuidado e olhar crítico por parte do investigador ante os dados de uma determinada observação, partindo de uma leitura inicial das falas, dos relatos, indo em direção a um patamar mais profundo, de modo a relacionar as diversas estruturas e fatores que levam a construção de contextos e processos de cada realidade observada e trabalhada.

Não resta dúvida de que essa técnica se adequou perfeitamente ao proposto por essa investigação, já que cada relato coletado traz consigo um prisma diferente de análise, um ponto distinto de reflexão e compreensão sobre a realidade vivenciada. Para explicitar bem essa situação, nota-se claramente as diferentes concepções acerca do Programa Mais educação sob dois ângulos de vista distintos. Quando, por exemplo, perguntado a uma monitora

Pergunta (pesquisador): Qual a concepção acerca do Programa Mais Educação?

Resposta (monitora 1): Eu acho que é um benefício para as crianças porque em números menores, na sala, a gente consegue dar aquele apoio, já que enfrentam uma dificuldade particular deles, então numa sala de aula com muitos alunos já fica mais difícil de o professor atender a todos. Então eu acho que esse projeto ajuda bastante nessa parte.

Nota-se, então, nessa fala, um conteúdo próprio, específico de quem vislumbra as atividades do Programa sob um ponto de vista diferente, por parte de quem executa as tarefas, demonstrando que, naquele contexto, sob aquela visão, há uma representação e definição pontual acerca do que significa o Programa. O relato explicita a realidade sob o ângulo de quem está em sala de aula, executando as atividades, observando os alunos e sua resposta ao que é proposto e ao que efetivamente desenvolvem. Entretanto, por outra parte, é preciso considerar também, a partir da visão dos alunos que, quando questionados acerca da proposta e das atividades relacionadas ao Programa, têm-se outra interpretação e visão da realidade do contexto em que estão inseridos:

Pergunta (pesquisador): O que pensa sobre as atividades realizadas no programa?

Resposta (aluno 1): É muito legal, a gente aprende sobre esportes, informática, também dança e a gente também gosta, a gente pode brincar, essas coisas assim.

Resposta (aluno 2): Eu gosto da informática e da dança porque é bom e a gente pode fazer o quiser.

Tudo isso reflete adequadamente o que propõe a técnica da análise de conteúdo, denotando que, na presente investigação, essa técnica se mostrou a mais adequada para possibilitar uma interpretação global dos dados obtidos pelos relatos. Contribuindo para isso, relevante é a contribuição de Bardin (1979 apud TRIVIÑOS, 1987) quando assinala três etapas essenciais a serem consideradas no trabalho quando da utilização da técnica de análise de conteúdo: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. Segundo a interpretação do referido autor, a primeira etapa refere-se a organização do material, reunindo tudo o que será utilizado e estudado e que, efetivamente, contribui, somando-se ao que foi coletado (elementos legais, bibliografias, documentos, etc.) e formando o corpo da investigação como um todo. A segunda etapa, denominada pelo supracitado autor de descrição analítica, pode iniciar-se já ao longo da primeira, e relaciona-se a um estudo dos referenciais, dos documentos, materiais que servem de subsídio ao trabalho, podendo ser realizada uma classificação, codificação de todos os elementos. Por fim, a terceira etapa, chamada fase de interpretação referencial, exige do investigador uma reflexão acerca do material obtido, com forte embasamento nos dados empíricos, de modo a conectar ideias, aprofundar a análise sobre os conteúdos obtidos, orientando e apontando possíveis conclusões diante da realidade pesquisada. Essa última etapa também permite ao pesquisador a visualização de um panorama geral dos dados obtidos, possibilitando a ocorrência de novas perspectivas, a partir das características apresentadas pelo fenômeno pesquisado (indo para além da mera obtenção e classificação dos dados, considerando outros fatores presentes no contexto e na vivência do sujeito pesquisado).

Esses apontamentos certamente concedem ao pesquisador uma margem bastante segura de condução e análise dos dados obtidos, permitindo que, logo após a fase de coleta, os elementos obtidos das entrevistas, dos relatos, sejam submetidos a um crivo lógico e organizado, mesmo que sejam considerados aspectos relativos ao ambiente pesquisado, a características dos sujeitos sob análise e o contexto em que estão inseridos.

Outro aspecto importante é a classificação trazida por Minayo (2007) acerca das modalidades da técnica de análise de conteúdo. Conforme essa autora, existem cinco modalidades: análise lexical, análise de expressão, análise de relações, análise temática e análise de enunciação. A primeira, análise lexical, foca sua atenção nas palavras propriamente ditas. O investigador analisa determinado relato através das palavras utilizadas, voltando sua atenção para o número total de ocorrências de cada palavra, estudando a riqueza do

vocabulário. Logo em seguida, ele separa as palavras por classe (verbos, adjetivos, substantivos), retirando somente a essência e o objetivo a partir do contexto da produção da linguagem. A segunda modalidade, análise de expressão, direciona sua atenção para o conhecimento das características pessoais do interlocutor, de modo a conhecer, observar seus traços sociais e compreender seu contexto, utilizando uma parte da modalidade anterior (da análise lexical), relacionando o que foi dito com as estruturas e expressões do sujeito pesquisado. A terceira modalidade, ainda trazida pela autora, denominada análise de reações, se divide em dois modos: a análise de co-ocorrências (relacionando dois ou mais elementos ligados por um contexto e sendo muito utilizado para análise referente a personalidade dos sujeitos) e a análise estrutural (compreendendo a existência de estruturas ou sistemas gerais ligados a todos os fenômenos como um modelo de engrenagens e encadeamento de relações). A quarta modalidade, chamada análise temática, está relacionada a um determinado tema, assunto, e que se sobrepõe a um texto. Essa modalidade visa perquirir os sentidos que compõem um processo de comunicação, cujo objeto possa ter significado para o conjunto da investigação. Dessa forma, são utilizados certos temas, determinados por relevância, e que estejam relacionados ao todo da investigação. Além disso, de acordo com a supracitada autora, essa modalidade encerra três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados obtidos, ofertando ao pesquisador um cabedal bastante robusto de possibilidades de pesquisa. A quinta e última modalidade, apontada pela autora, é a chamada análise de enunciação, reunindo o entendimento de que o discurso não existe por si só, sendo composto de significados, sentidos, incoerências, imperfeições, etc. Essa modalidade trabalha com as relações e condições de produção da palavra, existindo uma triangulação entre o pesquisador, o interlocutor e o objeto pesquisado. Também atenta para os elementos que compõem o relato (omissões, silêncios, etc.), estabelecendo um roteiro (guia) para sua utilização, englobando os seguintes aspectos: estabelecimento do *corpus* (definição do número de entrevistas, fazendo com que o pesquisador concentre sua atenção nas dimensões e desdobramentos do todo pesquisado), preparação do material (compreendendo o planejamento da entrevista, anotando e realizando as transcrições necessárias) e as etapas de análise (observação do alinhamento do indivíduo ao que aspecto central e objetivo da pesquisa, estabelecendo relações lógicas a partir desses fatores). Essa modalidade, fundamentalmente, atenta para os detalhes lógicos de tudo o que cerca o relato do interlocutor (lapsos, repetições, jogos de palavras, retóricas), objetivando a compreensão de todos esses significados frente ao conjunto e contexto de análise.

De todas essas modalidades, esse trabalho optou por utilizar a análise temática, haja vista, a partir da ótica trazida por Minayo (2007), a organização e preparação do material, contatos realizados e o foco de análise do material coletado, buscando sempre a compreensão dos sentidos, das percepções dos sujeitos. Sendo assim, essa modalidade encaixou-se no objeto central dessa pesquisa, pois possibilita a análise dos relatos dos sujeitos, englobando também todo o embasamento teórico utilizado e que fundamenta o estudo empírico, sustentando as técnicas e materiais utilizados.

De qualquer forma, e considerando tudo sob um ponto de vista bastante prático, essas questões demandam a reserva de um longo período de tempo para a análise dos dados, para que seja possível ler e reler inúmeras vezes o material utilizado, retornar ao referencial teórico sempre que necessário, elaborando análises e reflexões, submetendo-as a um olhar crítico e reestruturando tudo novamente, se assim for necessário, até chegar a uma compreensão do caso em sua complexidade e em seu dinamismo próprio. Ademais, o investigador tem, ainda, uma certa obrigação de demonstrar as visões e concepções existentes e que diferentes grupos ou sujeitos têm sobre uma mesma situação, devendo realizar isso de tal forma que possibilite uma variedade de interpretações por parte do leitor (ANDRÉ, 2005).

Saliente-se ainda que, no caminho da investigação

À simples vista podemos apreciar as dificuldades que apresenta a realização de uma pesquisa. Por isso, o pesquisador, além de haver recebido na graduação clara e sólida formação sobre as principais tendências teóricas predominantes nas ciências sociais, precisa de longa experiência em investigação. Os cursos de mestrado apenas são um começo de aprofundamento e de visão prática de determinados enfoques conceituais (TRIVIÑOS, 1987, p. 173)

Logo, proceder de forma fundamentada, organizando não somente os materiais teóricos e necessários também ao trabalho de campo, mas também o conjunto de ideias e planos, representa uma totalidade essencial a qualquer processo de investigação que se deseje realizar. Isso só denota a complexidade com que o pesquisador precisa lidar nas diferentes situações apresentadas. No caso específico desse trabalho, foi essencial a colaboração de diversos fatores para que houvesse a possibilidade de iniciar a entrada em campo, haja vista a situação e ambiente de uma escola, ainda mais quando o objetivo recai sobre a coleta de relatos sob diferentes pontos de vista. Isso só foi possível graças ao interesse e a colaboração de todos os envolvidos.

2.4 Panorama do Programa Mais Educação

Vinculado ao Ministério da Educação, instituído pela Portaria Interministerial 17/2007, criado no ano de 2008 e regulamentado pelo Decreto Presidencial 7083/2010, o Programa Mais Educação integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação como uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, além de propor a construção de uma agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, de modo estabelecer o tempo mínimo de 7 horas diárias na jornada escolar das escolas públicas. Os estabelecimentos de ensino das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de 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 programa é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) ligada ao Ministério da Educação, em parceria com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em todo o Brasil. De acordo com o projeto educativo em execução na escola, são definidas seis atividades obrigatórias e que deverão fazer parte de determinado macrocampo com acompanhamento pedagógico específico. Os detalhes de cada atividade, bem como das questões financeiras e didático-pedagógicas são publicados anualmente em material específico, referente à educação integral, e que pertence aos trâmites do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Os documentos atinentes ao Programa Mais Educação detalham, ainda, o público alvo do programa, além de explicitar as funções dos profissionais responsáveis (professores, coordenadores, gestores) e estabelecer as atividades definidas em cada macrocampo.

Nesse sentido, existem muitos fatores que contribuem com a função exercida pelos estabelecimentos de ensino na construção de uma agenda de Educação Integral, de modo a buscar a articulação, a partir da ampliação da jornada escolar, de políticas públicas, poderes públicos e sociedade que, com base na diversidade e na pluralidade de um campo como a educação, posso tornar a sua proposta de ser ofertada em tempo integral um elemento de inovação e sustentabilidade ao longo dos anos.

Saliente-se, ainda, que o Programa Mais Educação conta, em sua estrutura, com Comitês Metropolitanos ou Regionais, formados por representantes das secretarias de educação dos Estados e Municípios, gestores escolares e outros parceiros como universidades,

e Comitês Locais, formados por sujeitos da escola (funcionários e professores) e, ainda, representantes da comunidade escolar, fazendo com que seja construído um espaço de diálogo e troca de experiências a fim de que sejam estabelecidos planos de ação junto às atividades propostas.

Logo, a definição de um paradigma e de um modelo mais contemporâneo de educação integral compreende que o ambiente daquilo que é desenvolvido e realizado na escola pode expandir-se para além dos seus muros, alcançando o lado externo, a cidade, em suas múltiplas pluralidades e possibilidades educativas. Sendo assim, é necessário que os conteúdos curriculares, fundamentados na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), dialoguem constantemente com temas atuais e relevantes para a vida em uma sociedade que se afirma como republicana e democrática.

As localidades de atuação do Programa foram direcionadas, inicialmente, para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas. Para a realização das atividades, o governo federal investe recursos para financiamento de monitores, obtenção de materiais e contratação de serviços. Nesse diapasão, importante lembrar que as atividades tiveram início em 2008, com a participação, naquele momento, de 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Já no ano de 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas escolas e suas respectivas redes de ensino. No ano de 2010, o Programa Mais Educação foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos a partir dos seguintes critérios: escolas contempladas com Programa Dinheiro Direto na Escola/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, somando ainda aquelas localidades com mais de 90 mil habitantes. No ano de 2011, aproximadamente 15 mil escolas com mais de 3 milhões de estudantes aderiram ao Programa, a partir dos seguintes critérios: escolas públicas (estaduais ou municipais) de baixo IDEB que foram contempladas a partir de 2009 com o Programa Dinheiro Direto na Escola, localizadas em locais de vulnerabilidade social e estabelecimentos situados em cidades com população a partir de 18 mil habitantes.

O processo de adesão ao Programa Mais Educação, desde o ano de 2009, é feito através de preenchimento de formulário eletrônico, mantido e organizado pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC).

Ressalte-se também que o Programa acredita na ideia de que a educação integral, a partir da ampliação da jornada escolar no Brasil, é uma política pública em construção, constituindo, sem dúvida, um grande desafio para gestores, professores e comunidade, tendo também por objetivo maior a busca pela formação integral de crianças e adolescentes, por meio da articulação de práticas escolares que fortaleçam a vivência e os saberes dos educandos, ampliando visões, métodos e processos educativos.¹

3 CIDADANIA EM EDUCAÇÃO

A relação ante a formação de sujeitos que possam adquirir sua emancipação crítica frente aos desafios de uma sociedade pós-moderna, a qual lida com constantes transformações de todos os matizes, faz com que a cidadania sirva de elemento transformador da realidade. A educação, através de sua capacidade de formação cidadã, serve de ferramenta nesse processo, haja vista seu papel fundamental no ordenamento social, de modo a formar a consciência dos educandos para um despertar que lhes outorgue autonomia nas decisões e criticidade frente aos ditames do mundo que os cerca. Esse é um desafio de todo o contexto que permeia as relações entre os indivíduos, ainda mais em um mundo globalizado, fortemente pautado por relações mercantis e que afetam também as relações sociais.

Dessa forma, a relação entre educação e cidadania adquire importância sob um prisma de formação de uma cultura que possa inserir-se nas transformações que ocorrem. Nesse sentido, todos os elementos formadores envolvidos no ambiente escolar atuam e possuem responsabilidade na condução de um processo que conceda ao educando a capacidade de discernir quanto ao seu futuro e suas escolhas. Esse é o grande papel dessa relação entre a educação e a cidadania, possibilitando que uma educação voltada para uma formação cidadã possibilite o desenvolvimento de indivíduos realmente emancipados em todos os níveis que permeiam a esfera social. Nesse sentido, torna-se fundamental discutir os elementos de desenvolvimento da cidadania, bem como seus aspectos críticos e que estão diretamente vinculados às questões e funções da educação como direito social. A partir dessas questões a serem discutidas nesse capítulo, o presente trabalho aborda a análise dos elementos relativos à

¹ As informações relativas a esses dados constam do material relativo ao Programa Mais Educação, organizados e divulgados pelo Ministério da Educação em www.mec.gov.br

cidadania em seu sentido social, sob influência do estudo de Marshall (1967), de modo a ampliar o debate, tendo em vista os aspectos atinentes à contemporaneidade.

3.1 Concepções e trajetórias: o desenvolvimento dos elementos de cidadania

A cidadania, em todos os seus aspectos formadores, remonta ao tempo da antiga Grécia e do período romano. Com a consolidação das bases da democracia, as noções de cidadania para aqueles que habitavam a cidade (*pólis*) faziam com que o poder fosse organizado de forma a não ferir o interesse geral dos cidadãos.

Nesse sentido, tendo em vista a incompatibilidade de princípios entre uma monarquia absoluta e a florescente cidadania, a ideia republicana se inspirou no modelo grego e na república romana, buscando a liberdade civil: liberdade de opinião, de associação e também de decisão política (VIEIRA, 2005).

De fato, a evolução do conceito de democracia, a instauração desse regime, a partir da influência das experiências grega e romana (tomando também por base a experiência da república), fez com que o conceito de cidadania também fosse ampliado. A restrição de direitos a certos grupos e classes passou para uma emergente e necessária mudança no paradigma social ao longo dos séculos. Com a consolidação do Estado moderno, os critérios relativos ao conceito de cidadania também foram mudando, precisando buscar uma adaptação às transformações que pautavam o período.

A própria democracia precisou ser aprimorada com o passar do tempo, respeitando a equivalência com a questão da soberania popular. Em outras palavras, a democracia acaba fundamentando-se com o fortalecimento de condições sociais e institucionais que oportunizam ao conjunto dos cidadãos uma participação ativa na formação do governo e, além disso, no controle da vida social (COUTINHO, 1999).

Saliente-se, ainda, que com a evolução política, social e cultural das nações, o desenvolvimento da cidadania, como algo inerente aos anseios da coletividade, fortaleceu-se com os processos de desenvolvimento econômico e tecnológico evidenciados. Dessa forma, com a chegada do século XX, a civilização atingiu níveis institucionais maduros, sedimentando sistemas políticos, sociais e econômicos sólidos diante dos desafios que se propunham.

Nesse diapasão, importante considerar que no Estado democrático moderno, a base da cidadania representa a capacidade para participar no exercício do poder político por meio do

processo eleitoral. Logo, essa participação dos cidadãos requer a condição de membro de uma comunidade política e também a condição de membro de uma comunidade civil legalmente constituída. A generalização ou dispersão da cidadania moderna por meio da estrutura social estabelecida significa que todos os indivíduos, como cidadãos, possuem igualdade perante a lei e que, desse modo, nenhum grupo ou sujeito pode ser legalmente privilegiado. Entretanto, a concessão dessa cidadania para além das fronteiras que dividem as classes parece traduzir a relativa possibilidade prática de exercício dos direitos e capacidades legais que constituem o status do cidadão, revelando que nem todos possuem as mesmas condições perante a realidade. Ou seja, os desfavorecidos pelo sistema de classes vigente não podem participar, na prática e em sua plenitude, na comunidade da cidadania à qual legalmente pertencem como membros. Esta impossibilidade é dupla, porque nestas circunstâncias os direitos de cidadania apenas formais não podem influenciar as dificuldades do cotidiano que tornam a posse da cidadania ineficaz e talvez até inútil (BARBALET, 1989).

Indubitavelmente, o desafio estabelecido ao longo do século XX fez com que a dicotomia entre possuir legalmente os direitos de cidadania, assegurados pelas instituições estatais e a realidade fática diante da dificuldade em exercê-los, se acentuasse em um cenário de incertezas nos diversos campos da coletividade.

Nesse caminho, é imprescindível a contribuição de Marshall (1967), ao estabelecer, a partir da sua concepção tripartite de cidadania (civil, política e social), os fundamentos para a discussão da cidadania moderna. O supracitado autor considerou a estrutura econômica (de mercado) na constituição e no exercício desses elementos de cidadania. Dessa forma, a evolução do sistema econômico capitalista permitiu o avanço de direitos que, transpondo o cenário econômico da liberdade, agregaram valores a partir da própria relação entre o mercado e as classes.

Ademais, adentrando ao modelo tripartite, é possível, então, apontar que o elemento civil da cidadania seria composto pelos direitos necessários à liberdade dos indivíduos, pelas instituições e organismos estatais garantidores como, por exemplo, o sistema judicial. Sob o prisma do aspecto político da cidadania, verifica-se o direito de participar no exercício do poder político, relacionado diretamente aos organismos parlamentares. Já o elemento social da cidadania seria constituído pelo direito a uma determinada condição de vida e à participação em tudo aquilo que compõe o patrimônio da sociedade. De fato, todos esses direitos acabam por ser realizados através dos serviços sociais e do sistema educativo disponíveis. (BARBALET, 1989).

Nota-se, entretanto, a partir dessa ótica, que acaba estabelecendo as diferenciações entre os elementos componentes da cidadania, um caráter que desperta certa discussão. A esse respeito, é pertinente a crítica de Schwarz (2013) quando relata que não existiria, de fato, uma contraposição entre direitos sociais e civis, enquanto direitos de liberdade. Na verdade, os direitos sociais surgem como ferramentas imprescindíveis à liberdade e direcionados a assegurar as condições materiais que a tornam viável. Essa ideia de submissão valorativa dos direitos sociais aos direitos civis e políticos não prospera. Todos esses direitos (civis, políticos, sociais) podem ser considerados indivisíveis e interdependentes, ainda que exista a possibilidade de colidirem em algum momento, o que deve ser trabalhado a partir da ponderação.

A própria cidadania acaba não surgindo de modo tão natural com a evolução dos tempos. As lutas por direitos até então negados por conjunturas políticas diversas fizeram com que os indivíduos buscassem a garantia e a efetividade dos direitos sociais. Ao longo de praticamente todo o século XX, eclodiram movimentos que buscavam o aumento de garantias que ofertassem e dinamizassem um novo tipo de vida, pautada pela dignidade e pelo respeito às diferenças entre os indivíduos. De certa forma, e conforme Fernandes (2000), a organização da sociedade civil na luta e reivindicação de seus direitos, principalmente durante as duas últimas décadas, recolocou a cidadania na agenda política dos governos, buscando modificar um passado pautado, muitas vezes, pela falta de diálogo com a sociedade. Logo, a real construção da democracia, sem dúvida, passa também pelo fortalecimento da sociedade que precisa resgatar e garantir a cidadania para todos, bem como a inserção dos diversos grupos como sujeitos participantes e capazes de influir nas decisões.

O aumento ou dilatação da própria esfera pública, deu-se mais por mecanismos de pressão popular (a partir de reivindicações sociais que se refletiram também no ambiente político) do que propriamente por decisão governamental independente, que pudesse realmente expandir e atender os anseios dos indivíduos por direitos de cidadania.

A esse respeito, segundo Nogueira (2000), já que a cidadania só adquire forma própria quando oriunda dos sujeitos, é fundamental que eles existam para que ela deixe de ser apenas teórica ou posse de alguns privilegiados, e se faça presente de fato nas relações sociais e políticas. O relacionamento que os indivíduos mantêm com a esfera pública permite verificar se esse espaço tem correspondido ou não às expectativas existentes.

Esse é um critério fundamental na cobrança ao setor público por parte dos atores sociais, pois, sem veículos e ferramentas que questionem as decisões políticas (como referendos, plebiscitos, garantia de liberdade de expressão e manifestação, por exemplo),

torna-se difícil falar propriamente em exercício pleno da cidadania. E isso é pedra fundamental e que serve de sustento para quaisquer dos elementos de cidadania discutidos (cidadania política, civil, social, etc).

Sendo assim, o desenvolvimento capitalista fomenta a tendência para que seja criada uma estrutura de sociedade e, particularmente, uma estrutura de classe que concebe elementos e contextos necessários para que a cidadania democrática possa existir. Essa luta pela cidadania tem sido a luta contra a rejeição, a exclusão e contra as desigualdades que essas questões produzem (BARBALET, 1989).

Além disso, o processo capitalista, alavancado pela revolução industrial (ainda antes do século XX), fez com que o sistema econômico servisse de incentivo a certas situações que geraram a possibilidade de serem buscadas conquistas no que tange aos aspectos da cidadania.

Logo, de acordo com Vaidergorn (2000), o ingresso das camadas mais pobres da população no sistema industrial deu-se pela necessidade de força de trabalho por parte das fábricas. Os trabalhadores eram recrutados com clara preferência por aqueles mais dóceis e maleáveis (que não detivessem perfil contestador, questionador, diminuindo possíveis tensões e paralisações), ou seja, pobres e necessitados, desempregados e sem condições socioeconômicas adequadas. Sendo assim, a conquista da cidadania representava, nesse caso, de um lado, o direito à liberdade para o exercício do trabalho e, do outro, a integração e submissão ao sistema econômico vigente.

Isso exemplifica a forma como o sistema capitalista afetou a formação e o desenvolvimento das conquistas ligadas à cidadania. Ora, se ser cidadão, de acordo com esses princípios, significava ter um emprego, ser trabalhador, encaixar-se e submeter-se ao sistema e relação de trabalho existente, aqueles que não obtivessem êxito nessa empreitada (leia-se doentes, idosos, crianças menores e quaisquer outros indivíduos impossibilitados de exercer alguma atividade), não poderiam, conseqüentemente, ser considerados cidadãos.

Entretanto, todos esses fatores geraram reivindicações populares que, ingressando na esfera política, acabaram resultando em legislações que visavam a proteção e garantia não só aos trabalhadores (então considerados cidadãos), como para aqueles que não estavam inseridos no mercado de trabalho. Essas medidas, gradativamente, forneceram um substrato maior aos componentes da cidadania, de modo a fortalecer sua existência e propagar certos valores até então desconsiderados pela coletividade.

Nesse sentido, Schwarz (2013) aponta que o reconhecimento gradativo das expectativas relativas aos direitos sociais a estrutura constitucional e em tratados internacionais (e a sua adoção por parte da ordem jurídica de cada país, embora não esteja

vinculado a algo linear, cronológico e unívoco) impõe obrigações aos poderes públicos e também aos particulares, visando a promoção e a satisfação do desenvolvimento humano.

Em boa medida, essas condições impuseram no cenário internacional uma certa “padronização” por parte dos Estados e que, indubitavelmente, influenciaram diretamente nas proposições e projetos políticos voltados à valorização e promoção da cidadania. Isso só demonstra o avanço e o deslocamento do conceito de cidadania para além do viés da participação política por si só, considerando uma evolução da divisão tripartite concebida por Marshall.

Schwarz (2013) reforça a crítica à relação do cenário capitalista com o desenvolvimento dos direitos sociais essenciais à cidadania, ao abordar que ao longo de toda a existência dos Estados modernos, é frequente essa relação entre políticas conservadoras e políticas igualitárias. Muitas vezes, as ferramentas de auxílio para os mais pobres se resumiam a oficinas de emprego e fundamentavam-se em ações de ordem pública com a finalidade de se obter um maior controle sobre as condições de reprodução das estruturas produtivas existentes. Logo, é evidente que, se é possível a concepção da ideia de que os direitos sociais correspondem a direitos conquistados, de fato, sobretudo pelos trabalhadores, deve-se salientar que a expansão desses direitos sociais corresponde, conseqüentemente, a necessidades do próprio sistema capitalista, o que acabou por permitir a reprodução e a qualificação da força de trabalho e, ao mesmo tempo, incrementando as possibilidades da massa de consumidores.

Entretanto, o pensamento de Barbalet (1989) difere um pouco desse raciocínio ao compreender que a cidadania moderna e democrática possui um histórico que corre em paralelo com crescimento e avanço do sistema capitalista ocidental. Contudo, os direitos de cidadania não resultariam simplesmente das tendências puramente capitalistas. A industrialização, a criação de uma classe trabalhadora não proprietária (não detentora dos fatores de produção disponíveis), a formação e o estabelecimento de uma classe média profissional e o desenvolvimento tecnológico e científico podem ocorrer sem necessariamente dependerem, requisitarem ou, até mesmo, criarem direitos de cidadania políticos, sociais, civis, etc.

Essa dicotomia de visões demonstra o quanto o caminho e as visões referentes ao avanços dos direitos de cidadania, com todos os seus fatores e elementos formadores, foi árduo ao longo do tempo. Se no passado século XIX, a revolução industrial trouxe avanços tecnológicos, científicos e, sem sombra de dúvidas, econômicos, trouxe também à tona a

condição precária de muitos trabalhadores que foram essenciais àquele processo e que restavam à parte das conquistas obtidas pelas camadas mais privilegiadas da sociedade.

Já no século XX, com o alargamento da esfera estatal em diversos aspectos, sobretudo após a ascensão dos princípios democráticos e a partir das lutas e reivindicações populares, a cidadania foi efetivamente conquistada até transforma-se em direito consagrado pelos diplomas legais nos mais diferentes países. Dessa forma, ainda que as transformações tenham sido gradativas, não foram de modo nenhum pautadas pelo diálogo, senão por pressões e reivindicações que garantiram aos indivíduos o acesso não somente aos bens produzidos, mas também o respeito à sua dignidade, individualidade e condição social, econômica, cultural, etc.

Quando é trabalhada a questão da efetividade/eficácia das políticas relativas aos direitos sociais (políticas públicas sociais), é preciso considerar que, ao lidar-se, com certa propriedade, com qualquer direito, sobretudo os direitos sociais (ligados aos aspectos de cidadania), é necessário que se identifiquem os mecanismos de garantia desses direitos. Do contrário, sua efetividade ficará condicionada à boa vontade dos poderes e/ou dos atores responsáveis por determinadas obrigações (SCHWARZ, 2013).

Outrossim, a própria percepção ou concepção de cidadania recebeu e ainda recebe influências a partir do que preconiza e entende o Estado dentro do seu conjunto de ideias, valores e formas de organização. Nesse diapasão, segundo Dagnino (2004), atualmente as redefinições neoliberais de cidadania fundamentam-se sobre um conjunto de procedimentos. Alguns ressuscitam a concepção liberal tradicional, outros inovam e trazem elementos novos, tomando por base as construções políticas e sociais da contemporaneidade. Em primeiro lugar, de novo, eles reduzem o significado coletivo da redefinição de cidadania anteriormente empreendida pelos movimentos sociais a um entendimento puramente individualista. Em segundo lugar, se estabelece uma sedutora relação e conexão entre cidadania e mercado. Tornar-se cidadão, passa a significar a integração do indivíduo ao mercado, como consumidor e como produtor.

Logo, isso retoma a demonstração de como esses elementos formadores de direitos e de situações relativas ao conceito de cidadania sofreram e ainda sofrem influências que acarretam em constantes transformações a partir de processos políticos, econômicos, sociais, culturais, etc. Saliente-se, assim, que não foram e não são apenas os governos que, em certas medidas, ditaram os rumos dos aspectos definidores dos elementos da cidadania, senão os atores sociais e econômicos que se fazem presentes até os dias de hoje e que, direta ou indiretamente, participam ativamente dos processos e determinações que acabam por afetar a

coletividade. Desse modo, o que não faltam são áreas e campos que exemplificam bem essas relações de poder, pois geram consequências nas mais diversas camadas populacionais. Cabe especificamente a este trabalho tentar discutir todas essas situações no cenário próprio da educação básica.

Nos próximos tópicos deste capítulo serão discutidas as questões atinentes à relação necessária entre a existência e necessidade de constituição de uma cidadania crítica, que proponha uma emancipação dos sujeitos, de modo a formar indivíduos que sejam capazes de discernir frente aos desafios que se apresentam na atualidade, bem como o caráter da educação como ferramenta motriz de todo esse processo, tomando também como pano de fundo a experiência do Programa Mais Educação na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida da cidade de Pelotas/RS.

3.2 Cidadania, emancipação e status: aspectos críticos

Com a conquista dos direitos relativos ao campo da cidadania (principalmente a partir da segunda metade do século XIX) e com a sua solidificação política (já ao longo do século XX), os Estados nacionais dilataram sua esfera de atuação frente aos anseios da população. Logicamente, como abordado anteriormente, esse processo não se deu de forma natural e pacífica, sendo fruto de reivindicações oriundas principalmente das classes mais pobres. O sistema capitalista permitiu indiretamente que essas reivindicações se transformassem em propostas políticas que, ao longo do tempo, foram incorporadas no ordenamento político e jurídico dos países.

Na Europa e nos Estados Unidos, essa discussão se deu de forma muito mais intensa, haja vista terem sido esses locais os dois principais palcos das mais variadas transformações políticas, econômicas e sociais do mundo moderno. Dessa forma, sua influência foi aos poucos atingindo outros lugares, fazendo com que os países periféricos também buscassem uma mudança diante dos avanços e das novas concepções que se avizinhavam.

Se, por um lado as transformações levaram as discussões sobre a cidadania a outros patamares, outros componentes somaram-se a esse debate, como aponta Barbalet (1989) ao discorrer que o status de um grupo de indivíduos é tipificado ou rotulado pela forma como outros grupos de pessoas se relacionam com eles. É somente quando os outros aceitam as expectativas de uma pessoa, não apenas como razoáveis mas também como legítimas, que o

seu status tem alguma legitimidade. Nesse sentido, os direitos acabam sendo importantes para essa análise, não só porque estruturam as relações sociais, mas porque os indivíduos lutam para obtê-los e os defendem para que possam proporcionar um mínimo de oportunidades. Além disso, assim o fazem porque os direitos (especialmente os de cidadania) estão associados não só ao status social mas também às próprias instituições da sociedade que buscam preservar a cidadania no cerne de sua estrutura.

Uma crítica bastante pertinente e que, em certa medida, propõe a rediscussão de certos paradigmas, é trazida por Frigotto (1996) ao observar que a sociedade atual, falando no caso brasileiro, herdou uma matriz cultural bastante peculiar, onde o colonizado acabou por identificar-se com o colonizador. E, nesse processo, apagaram-se as raízes ou essas são constantemente renegadas e submetidas a um outro juízo de valor. Logo, o que se constata ainda é uma relação de submissão. No passado mais remoto, essa submissão se dava em relação aos conquistadores e colonizadores. Hoje, mesmo depois de tanto tempo, os colonizados continuam nessa condição mediante a integração subordinada ao grande capital.

Sob esse prisma, o status passa a ter muito mais importância do que imaginou Marshall quando no período de suas observações. É claro que os processos de conquista, afirmação e discussão dos direitos de cidadania se deram de forma diferente nos países centrais em relação a países periféricos como o Brasil, mas atualmente essas diferenças encontram-se mitigadas a partir da luta constante por condições sociais mais dignas e que preservem a qualidade na prestação estatal (como é o caso da educação).

O conhecimento da sociedade de forma nenhuma pode originar-se e manter-se a partir de uma utopia imaginária, fruto de mentes solipsistas, antes precisa sim decorrer do nível das conquistas obtidas pelas camadas sociais. Em certo sentido, a sociedade exige sua mudança, uma vez que descuida das condições estruturais, econômicas e de obtenção da cidadania, auxiliando na manutenção da marginalidade e tornando cada vez mais distante o necessário momento da tomada de consciência, pois este não se estabeleceu com as condições necessárias de operar formalmente (PRESTES, 1994).

Saliente-se, ainda, que essa tomada de consciência citada não pode se dar sem condições ideais prévias de pleno exercício da cidadania, sob pena de verem-se perdidas as conquistas obtidas até então. A ideia de fiscalizar o próprio Estado, ou ao menos acompanhar criticamente suas atividades e seus planos, torna-se essencial para a manutenção de garantias sociais essenciais à coletividade e a manutenção das condições plenas de cidadania.

A esse respeito, no que tange à totalidade dos sujeitos envolvidos, a verdade é que, nos Estados modernos, um extenso rol de direitos, civis, políticos e sociais, têm sido vinculados à

categoria da cidadania, que, se surgiu a partir de uma proposta inclusiva, acabou se transformando, sobretudo em uma sociedade como a atual e fortemente marcada por migrações em massa e de todos os tipos, em um autêntico cenário de privilégios, exclusivos a poucos e excludente para muitos. Sendo assim, uma das principais obrigações que os direitos sociais geram para os poderes públicos diz respeito a um dever negativo, fundamentado no princípio da não regressividade². Essa ideia de não regressividade não retira do Estado a possibilidade de executar certas reformas no âmbito das suas políticas públicas sociais, em tese, de caráter regressivo, a fim de (re)alocar recursos necessários à inclusão social de determinados grupos que se encontrem em situação de maior vulnerabilidade. Entretanto, o aparato estatal necessitará comprovar, em relação à cidadania, que essas alterações resultam, ao final, em uma maior proteção dos direitos e garantias sociais, justificando-os amplamente (SCHWARZ, 2013).

Importante ressaltar, ainda, que as controvérsias a respeito da “fonte” do exercício da cidadania ainda pairam sobre o sentido geral da sociedade. Nesse aspecto, Vaidergorn (2000) revela que Marshall entendia ser cidadão um membro completo da sociedade. Ou seja, o surgimento da cidadania se daria a partir da vivência de cada indivíduo (em um processo individual e não coletivo) e não era imposto de fora, por parte do Estado.

Observa-se, então, que na visão de Marshall ocorreria um “despertar” de cada consciência, um processo marcado muito mais pelo individualismo e pela ótica de cada sujeito com relação ao seu entorno do que por movimentações coletivas. De qualquer maneira, Vaidergorn (2000) aborda que a cidadania, ou efetivamente a posse dos direitos ligados a ela, é o sinal da emancipação do homem na sociedade.

Em tempo, a discussão sobre a emancipação revela ainda se ela é fruto da modernidade ou se, conforme Valdemarin (2000), já estaria sendo esperada desde a fundação do chamado pacto social (ou contrato social) no século XVIII, mesmo porque, o fortalecimento do indivíduo frente à coletividade se justificaria a partir da necessidade de fundação e manutenção desse pacto social, no qual cada sujeito coloca a si e a todos os seus bens a serviço da coletividade.

A marca da emancipação, como resultado de um processo civilizatório pautado pela conquista de direitos ligados ao aspectos de cidadania, sobretudo no que diz respeito a educação, define bem a necessidade de que sejam formados sujeitos críticos, não somente livres sob o ponto de vista do mercado, para que realizem atividades típicas da relação entre

² Tal princípio fundamenta-se na legitimidade do que já foi garantido pelo próprio poder público e que impediria, em certos casos, políticas ou ações que retirassem garantias previamente conquistadas e estabelecidas.

trabalho e consumo (como propagam algumas concepções neoliberais de cidadania) mas livres sob o ponto de vista cultural, educacional, intelectual, social, etc, para que, a partir de uma construção consciente acerca de seus valores, possam definir os rumos de seu aprendizado, adquirindo gradativamente uma maior capacidade crítica e despertando para os desafios impostos ao seu redor, seja no questionamento e acompanhamento dos fatos ou na própria participação nos processos políticos, econômicos e sociais.

Ademais, é preciso considerar duas expectativas, dentre as mais fortes, acerca dessas questões na modernidade: em primeiro lugar, capacidade de o indivíduo informar-se de forma crítica, uma das bases cognitivas do sujeito histórico, com habilidade de ler e interpretar seu contexto, sua realidade e seu entorno com capacidade criativa incessante. Em segundo lugar, necessidade constante de atualização, com base no ‘aprender a aprender’, de modo a reunir esforços sempre renovados no sentido de não transformar-se em massa de manobra ou instrumento subalterno do poder. Tais expectativas concentram os desafios de participação e produção, diante dos quais a educação serve tanto como instrumento informativo (qualidade formal) como instrumento essencial ao indivíduo (qualidade política). A qualidade educativa dos indivíduos adquire, sob este prisma, a função estratégica de fiel da balança no horizonte de oportunidades de cada sociedade, significando, de um lado, instrumentação adequada para a cidadania, e, de outro, capacidade produtiva apta a organizar processos realmente competitivos e qualitativos (DEMO, 2000).

Um aspecto essencial em toda essa discussão é que direta e indiretamente está associado aos elementos de status, cidadania e emancipação, especificamente a partir do entendimento de que a educação é o maior instrumento dessas transformações, é a presença e o efetivo envolvimento dos intelectuais. Tomando um viés “Gramsciano” de análise, o processo de emancipação não seria possível sem a atuação de intelectuais que operassem uma mudança na consciência dos indivíduos (no caso, educandos), de modo a ofertar condições de aquisição de capacidade para discernir, vislumbrando alternativas à submissão de sua mentalidade e seu modo de interpretar a própria vida. Nesse sentido,

A função dos grandes intelectuais, embora permaneça intacta, encontra um ambiente muito mais difícil para afirmar-se e desenvolver-se: o grande intelectual deve também mergulhar na vida prática, tornar-se um organizador dos aspectos práticos da cultura, se quiser continuar a dirigir; deve democratizar-se, ser mais atual [...] (GRAMSCI, 1999, p. 434)

Seguindo essa lógica, Gramsci visa apontar que o desenvolvimento atingido pela organização escolar, com a multiplicação das especializações, com o surgimento de

instituições de graus diversos, inclusive dos organismos que visam promover a chamada *alta cultura*, em todos os campos da ciência, decorre do papel da escola como ferramenta para gerar intelectuais de diversos níveis. O intelectual orgânico, no interior da classe a que pertence, tem a função, a partir de aspectos econômicos, culturais, sociais, políticos e ideológicos, de organizador, dirigente e educador. Dessa forma, cabe a ele suscitar, instigar entre os membros da classe a que está ligado, uma tomada de consciência de sua comunidade, promovendo um despertar e, assim, ofertar uma concepção de mundo que seja homogênea e autônoma. O intelectual possui a tarefa de criar uma ideologia orgânica capaz de tornar a classe não só dominante, mas hegemônica. O objetivo, então, é levar os indivíduos das camadas menos favorecidas socialmente a transformarem-se em cidadãos, aptos a se tornarem governantes de si mesmos, fazendo com que a sociedade os coloquem, ainda que de maneira formal e abstrata, nas condições gerais de poderem fazê-lo (FRIGOTTO, 1999).

Logo, é visível o papel essencial que a educação adquire para que a emancipação, a partir do despertar para a cidadania, se dê de forma efetiva entre os sujeitos, principalmente aqueles dotados de menores oportunidades sociais e econômicas. E isso deve se dar de forma ostensiva, não só a partir da conquista de diversos direitos, mas através de um processo de forte atuação e participação junto a instituições estatais e sociais que acabam por ditar as ações voltadas para a coletividade. Segundo Demo (2000), é necessário ao indivíduo passar da condição de massa de manobra para a de ser capaz de reagir como sujeito ativo e protagonista de sua própria história. Assim, o sentido mais forte dessa ideia é a (re)descoberta desse sujeito, depois de ter se flagrado como objeto (dotado de uma consciência altamente maleável). Essa alternativa traduz a capacidade de o indivíduo negociar como sujeito, no sentido e na condição mínima de não aceitar aquilo que lese ou comprometa sua posição. Ademais, tudo isso ainda importa para descobrir as vantagens da cidadania coletivamente organizada, aperfeiçoando sobremaneira a competência política. De qualquer forma, a cidadania individual já se reveste de muita importância, porque corresponde à constituição inicial do sujeito individual, sua base de existência política. Entretanto, efetiva é, sobretudo, a cidadania coletiva, que se avoluma, preenchendo espaços, podendo ser vista de forma nítida e exercendo influência na capacidade de produzir história e influenciar processos e decisões políticas e sociais. A cidadania coletivamente organizada necessita coincidir com a cidadania emancipada, eivada de competência política para possibilitar ao indivíduo ser sujeito de suas próprias soluções. Logo, essa cidadania emancipada sustenta-se, acima de tudo, a partir de processos educativos permanentes, motivo pelo qual a educação tende a preencher o papel mais estratégico na política social.

Fundamentalmente, sob o prisma da necessidade de conquista do processo de emancipação, o próprio Estado não pode faltar com relação a sua posição de garantidor. É claro que ele é composto por muitos interesses e que, em vários momentos, esses mesmos interesses podem se tornar conflitantes. Entretanto, a garantia deve se fazer presente não somente no acesso a determinados direitos, dentre eles a educação, mas ao seu processo de cumprimento e efetividade, que deve pautar qualquer política estatal vigente, independente do seu campo de atuação. Mesmo porque, segundo Barbalet (1989), na falta dos recursos educacionais e econômicos necessários para o efetivo exercício de direitos civis ou legais e políticos, a cidadania fica vazia para todos os objetivos práticos. Logo, os direitos sociais, como os relativos ao setor da educação, possibilitam aos cidadãos a chance de tomarem parte na comunidade nacional a que o seu status lhe dá direito.

Isso, logicamente, associa-se a um claro conceito e sentimento de pertença que, partindo de um processo individual gradativo, toma proporções maiores ao encontrar-se com os anseios da coletividade. Ora, se existe a garantia, por parte do poder público, não só de acesso a um direito social como a educação, mas também de que esse acesso será complementado por um atendimento eficaz de todas as necessidades relativas a esse campo, de modo que a formação e o letramento dos alunos seja adequada e orientada seguindo critérios de qualidade, por exemplo, é possível compreender que a cidadania será respeitada e pautada pelo real desenvolvimento de elementos de emancipação e criticidade no desenvolvimento dos indivíduos (educandos).

Seguindo a linha de raciocínio acerca do papel fundamental do Estado como grande investidor e garantidor junto aos instrumentos e processos essenciais ao pleno desenvolvimento dos direitos de cidadania, é preciso considerar que o que está em debate, naturalmente, não é como garantir direitos “caros” (partindo da lógica puramente econômica e mercantil), mas, fundamentalmente, decidir como e com que prioridade serão alocados os recursos que todos os direitos (civis, políticos, sociais) exigem para a sua plena e adequada satisfação. Além disso, no que se refere propriamente ao Estado, vale ressaltar que se trata, em primeiro lugar, de um Estado que, com o passar do tempo e, sobretudo após um relativo processo de amadurecimento político, passou a adotar um modelo que intervém de forma mais qualitativa e seletiva com ferramentas importantes para efetuar possíveis revisões e correções. Desse modo, a preocupação reside no fato de que este, o Estado, em busca da satisfação de diversas demandas, não deixe de nenhum modo de fazer adequadamente (sem corrupções e desvios) aquilo que lhe corresponde em função dos objetivos, necessidades e interesses gerais e particulares, bem como das obrigações que os cidadãos possam exigir.

Logicamente, é preciso considerar que existem valores, bens e direitos que não podem e nem devem ficar à inteira disposição do mercado. Segundo essa premissa, o que se propõe é que não pode existir, por um lado, uma sociedade de bem-estar nem, por outro, um processo real de emancipação a partir da ausência de um Estado que trabalhe de modo a considerar todas essas questões (SCHWARZ, 2013).

Disso decorre que, sem um maior poder de cobrança, formatado, organizado e executado pelos atores sociais, pode o Estado vir a faltar com os compromissos mais basilares para a construção e manutenção das garantias mais essenciais ao convívio e desenvolvimento coletivo dos indivíduos. Isso não significa especificamente desrespeito ou não garantia do que os ordenamentos jurídicos e políticos estabelecem, mas sim a busca por qualidade na prestação de direitos sociais essenciais como a educação. Essa lógica advém de uma forte crítica a própria transferência do aspecto qualitativo desses direitos essenciais por parte do Estado para instituições privadas que, em tese, não detém a mesma obrigatoriedade e compromisso com o desenvolvimento de todos os cidadãos. Segundo Frigotto (1996), as estruturas relativas ao setor privado, mesmo onde existe uma ampla e nítida materialidade de instituições que lhe concedem densidade concreta, são incapazes de democraticamente atender direitos como os da educação, saúde, habitação e emprego, pois, claramente, direitos não são e nem podem ser classificados como bens mercantilizáveis.

Sem dúvida, a formação de um consciente coletivo, de indivíduos que possam, a partir de uma formação crítica, questionadora da realidade e promotora de processos que garantam a emancipação como ferramenta motriz para a conquista e valorização de aspectos relacionados à cidadania, não pode passar a submeter-se exclusiva e decisivamente à lógica gerencial orquestrada pelos setores privados. A garantia de que as instituições públicas, principalmente as escolares, não sejam planejadas e administradas de modo a seguir orientações e concepções empresariais passa precisamente por essa responsabilidade do aparato estatal em ofertar, não apenas condições mínimas de acesso (como uma política de inserir todos nas instituições escolares), mas principalmente pela prestação adequada de elementos formais (estabelecimento de estatutos e planos de organização escolar) e de elementos materiais (manutenção em nível de excelência no que se refere a estrutura física, valorização de todos os profissionais e autonomia pedagógica e administrativa, por exemplo) para que a efetividade pela qualidade seja o norte no que tange aos objetivos maiores de uma ferramenta tão essencial à construção da emancipação e de valores de cidadania como a educação.

Ademais, a cidadania não pode ser reduzida a um status meramente formal como por vezes parece propor o Estado. A cidadania, de fato, compreende direitos civis e políticos, mas

não se esgota nestes. Esses direitos explicitam a ideia de uma igualdade jurídica, fundamental, mas, no entanto, não garantem de forma isolada a capacidade de ela ser exercida com autonomia pelos sujeitos. Sendo assim, para ser cidadão e participar plenamente da vida pública, especialmente com relação àquelas decisões que lhe dizem respeito, o indivíduo deve encontrar-se em uma posição mínima sob o ponto de vista econômico, social e cultural. Ora, se a concepção de cidadania integral envolve a percepção de que ela não se pauta apenas no acesso e no exercício de certos direitos formalmente estabelecidos, civis e políticos, mas também na garantia e disponibilidade de recursos econômicos, sociais e culturais, parece claro que é imprescindível a existência de uma estrutura capaz de prover mecanismos para que os direitos civis, político e sociais sejam exercidos e, de fato, estejam associados. Logo, o maior ou menor grau de exercício da cidadania, na sua concepção integral, sempre está, verdadeiramente, vinculado ao estabelecimento de uma sólida estrutura tripartite, formada a partir do reconhecimento amplo dos direitos civis e políticos, das garantias e efetividade adequada dos direitos sociais (sobretudo no que se refere a uma melhor distribuição dos recursos econômicos, sociais e culturais disponíveis) e das regras e procedimentos que envolvem e garantem os elementos de participação popular. Cada um desses pontos exerce um papel fundamental, de sustentação e suporte aos demais, e, na mesma medida, estabelece um equilíbrio necessário e razoável ao conjunto. Dessa forma, os direitos sociais não são apenas plenamente compatíveis com o sistema e a estrutura que perpassam os mecanismos democráticos, mas compõem um ingrediente essencial dos seus valores fundamentais, fortemente alicerçados na dignidade humana, não havendo, por isso, razões legítimas para a postergação de nenhum direito. (SCHWARZ, 2013).

Invariavelmente, não há argumento plausível e que seja compatível com a ideia de retirar da esfera pública e estatal qualquer compromisso no que tange ao respeito, promoção, valorização e efetivo cumprimento dos mecanismos relativos a um pleno exercício da cidadania. Sendo assim, cabe aos instrumentos presentes no campo educacional o cuidado e o compromisso para que sejam cumpridas de um modo mais eficaz as estratégias de formação e amadurecimento da consciência dos indivíduos, seja através da figura dos intelectuais orgânicos, a partir de uma ótica trazida por Gramsci, seja pelo modelo atual de organização e planejamento educacional.

Com a mudança nos paradigmas de socialização, convivência e relação entre os indivíduos, Estados e setores privados, a cidadania ainda necessita de uma afirmação mais segura nos tempos atuais. Conforme Correa e Correa (2012), esse imaginário de que todos são cidadãos cosmopolitas não encontra respaldo na árdua tarefa de esconder a dura realidade do

mundo como efetivamente ele é. Ao contrário do que muitas vezes propõe e idealiza a famigerada aldeia global, em vez da propalada “morte” do Estado o que se vê é o seu fortalecimento, de modo a ressurgir a fim de atender os anseios do setor financeiro e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna difícil com o passar do tempo. Assim, cosmopolitas são apenas aqueles que estão no topo da hierarquia social, uma vez que a distância é um produto oriundo da própria sociedade, dependendo da velocidade com que pode ser vencida, através de maior ou menor investimento em conhecimento.

Ainda segundo Correa e Correa (2012), ao invés da solidariedade entre os sujeitos, prevalecem os princípios individualistas da competitividade, da concorrência e do consumo, alicerçados pela exaltação do dinheiro como único valor universal. Nesse processo, em que tudo se torna moeda de troca, e onde os indivíduos são transformados em mercadoria e a vida se reduz a consumo, ocorre a introdução e sedimentação de uma nova forma de totalitarismo, disfarçada de democracia em nome da liberdade de opinião, de imprensa e da tolerância. Na verdade, de fato, elimina-se a compaixão, o apego ao local e o sentimento de pertença dos sujeitos dentro de um contexto que estabelece uma “guerra” constante de todos contra todos, prosperando os individualismos mais diversificados em nome do desenvolvimento da coletividade.

É diante de todas essas questões que se encontram os desafios para a formação de consciências voltadas para práticas cidadãs, fazendo com que a emancipação e o status adquiram uma noção para além do meramente formal. Para isso, a educação adquire importância fundamental pois, como base construtora de consciências coletivas, representa um vasto campo de oportunidades para que os educandos tenham um desenvolvimento pautado não apenas por questões econômicas, mas, sobretudo, por questões que digam respeito ao seu contexto e seus interesses, ampliando também sua ótica social, política e cultural.

3.3 Programa Mais Educação: a necessidade de uma educação crítica e formadora

Inserido em um contexto marcado por transformações de ordem global e que constantemente desafiam as estruturas políticas e sociais existentes, o Programa Mais Educação alerta para a necessidade de uma maior atenção com relação aos educandos em todo o Brasil. A proposta de ofertar educação em tempo integral acena com as ferramentas

disponíveis para a realização de atividades voltadas para a formação de uma cultura e consciência cidadã. O Programa, em essência, como relatado em pontos anteriores do trabalho, possui características que englobam várias práticas educativas inseridas no espaço escolar. Na execução das diversas propostas de atividades, nota-se uma preocupação incessante, por parte de todos os profissionais envolvidos, com relação aos meios e formas de concretização das propostas trazidas pelo Programa. Nas entrevistas realizadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, verificou-se algo nesse sentido e que, apesar das dificuldades apontadas, existe uma preocupação com a manutenção da qualidade daquilo que é realizado.

De certa forma, isso também possibilita o despertar de uma emancipação, conforme tratado no ponto anterior, pois, conforme Demo (2000) emancipação representaria, basicamente, um processo de extrema complexidade, podendo-se ressaltar, em um primeiro momento, a necessidade de consciência crítica, sobretudo autocrítica. Geralmente, processos emancipatórios necessitam de “intelectuais orgânicos”, que, em tese, seriam indivíduos mais conscientes e capazes de ativar a consciência crítica dos outros. Tudo isso, precisamente, corresponde a um processo social de gestão da autonomia, consubstanciado no ajudar e ser ajudado.

Em um sentido geral, quando perguntados sobre as concepções acerca do Programa, os entrevistados foram bastante elogiosos, como demonstrado, por exemplo, nas falas da equipe diretiva:

Eu acho que o programa é bom né? Ele desenvolve um monte de aspectos que as crianças só com o tempo normal de aula não conseguiriam. Eles têm várias atividades extraclasse. Eles ficam em turno integral e o mais importante é que esse programa é desenvolvido com crianças que estão em vulnerabilidade social, que são as crianças que mais precisam desse programa. Nós achamos o programa excelente né, maravilhoso.

Ademais, é positiva a percepção por parte das monitoras responsáveis pelas atividades no espaço escolar. A monitora Juliana relata que

O programa Mais Educação veio com o projeto de integrar essas crianças que tem algum problema disciplinar e social. Então eu acho que veio a calhar esse programa. Faz pouco tempo que as escolas estão aderindo, muitas delas estão desistindo, mas as que estão persistindo estão tendo grande êxito em relação a isso.

Também a monitora Josefina reforça a ideia positiva em sua concepção acerca do Programa:

Eu acho que é um benefício para as crianças porque em números menores, na sala, a gente consegue dar aquele apoio, já que enfrentam uma dificuldade particular deles, então numa sala de aula com muitos alunos já fica mais difícil de o professor atender a todos. Então eu acho que esse projeto ajuda bastante nessa parte.

Logo, ainda que a estrutura educacional possa significar um ponto crítico na ordem social brasileira, há, geralmente, boa recepção de iniciativas como a do Programa Mais Educação. Nesse sentido, no caso especificamente das monitoras entrevistadas, apesar da baixa remuneração oferecida pelo Estado quanto a organização e execução das atividades, não se verificou qualquer reserva ou rejeição, segundo demonstram os relatos, no que se refere a relevância da proposta em si. Com relação a essa ótica, importante também é a reflexão de Freire (2011) ao abordar que a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai gradativamente dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor.

As concepções do Programa Mais Educação trazidas pelos relatos acima, mostram a visão por parte daqueles que vislumbram as atividades sob o ponto de vista da organização, planejamento e execução. Interessante, a partir desses pontos de vista, é o enfoque direcionado justamente para as necessidades dos alunos com menores condições financeiras. Ou seja, a visão do programa passa antes por esse atendimento, pelo característica de “resgate” ou de saída no que se refere aos educandos em situação de vulnerabilidade social.

Pensando no conceito de desenvolvimento e também de oportunidade e, ainda, discutindo as suas finalidade no que tange aos aspectos educacionais, sem desvalorizar outros enfoques, Demo (2000) aborda que desenvolvimento é fenômeno extremamente complexo, não podendo ser reduzido a um único fator, como o econômico, ou o social. Geralmente, são abordados vários elementos como o econômico, social, política, institucional, etc. Todos são dotados de importância, de forma que menosprezar qualquer um deles é comprometer um melhor processo de análise. Ademais, em termos estratégicos, oportunidade significa a capacidade de os indivíduos adquirirem vez e voz, de modo a cultivar, alargar e preservar, dependendo de condições objetivas e subjetivas, aquilo que for conquistado. Cada sociedade revela problemas, limitações, constrangimentos, mas também chances. Essas não podem ser incrementadas de modo voluntarista, devendo antes buscar formas estrategicamente planejadas, aproveitando-se condições objetivas favoráveis e condições subjetivas potencializadoras. Dentre essas condições, sem dúvida, se destaca a qualidade educativa da população, a partir dos seus êxitos e possibilidades de domínio científico e tecnológico. Sendo

assim, o caminho de oportunidades de desenvolvimento de uma sociedade está fortemente condicionado ao processo educativo em quaisquer de seus níveis.

Logo, há um certo risco em concentrar a proposta do Programa somente sob um prisma econômico e social. Há outros elementos que também influenciam as ferramentas de conquista e valorização da cidadania, dentre eles a cultura e a política, por exemplo. Os meios referentes ao exercício das atividades, dentro da ideia de oferecer educação em tempo integral, precisam ser plurais, fomentando uma maior variedade de condições e situações do contexto dos educandos e da própria escola. Nesse sentido, Demo (2000) aponta que a escola de tempo integral, ainda que precoce, é ideia correta, pois apresenta-se bastante próxima do direito das crianças, principalmente das mais pobres. Além disso, representa a busca por uma maior e mais justa igualdade de oportunidades, correspondendo também a uma tendência mais centrada em termos de garantir educação de qualidade para a população. Sem dúvida, isso acaba por incentivar o caráter interdisciplinar de educação, não somente por reunir e prestar assistência social adequada, mas também por poder tratar de modo firme e sedimentado o horizonte cultural dos educandos, além de proporcionar condições de formação visando os desafios da modernidade.

Por parte dos alunos, a questão da oportunidade junto aos momentos de execução das atividades torna-se bem visível, como aponta os alunos André e Andréia quando perguntados sobre as mudanças ocorridas a partir da participação no Programa:

A informática porque a gente ainda não tinha computador para mexer.
(aluna)

E a gente tá aprendendo bastante coisa, a mexer no computador, fazer textos, essas coisas assim e atividades no computador também. (aluno)

Saliente-se também, na fala das monitoras, aspectos comportamentais dos alunos do Programa. Perguntada como a atividade desenvolvida vem contribuindo na valorização e promoção da cidadania por parte dos alunos, a monitora Juliana apontou que:

No projeto a gente trabalha vários valores. Na dança, eu trabalho muito os valores humanos com eles. Eu acho que isso tem contribuído bastante, porque eles se tornaram crianças sociáveis, que hoje tem um olhar diferente em relação a agressão, às adversidades, a tudo o que em geral modificou do ano passado pra cá. Hoje eles tem uma visão bem clara, são bem realistas, o que eles não eram no ano passado.

Para a monitora Josefina:

A gente podendo dar uma atenção particular pra eles, a gente conversa a respeito de modos em sala de aula. Eles não tem um certo controle de tá sentado, ou querem falar ou querem fazer o que estão com vontade e aí, com jeitinho, a gente consegue fazer com que eles naquele momento façam o que a gente tá pedindo. E depois dando um tempo pra eles desenvolverem aquilo que eles estão com vontade fazer (um comentário), mas eles aprendendo a ter a sua hora pra fazer aquilo ali, que alguns não vem de casa com esse hábito de esperar o momento para algo acontecer.

A atenção dispensada junto aos alunos do Programa, demonstrada pelas falas das monitoras acima, permite uma concentração, um direcionamento do que se pretende transmitir aos educandos. Isso é elemento essencial para um melhor aproveitamento da educação, de modo a explorar as habilidades e o interesse de todos. Esse tipo de aproveitamento é fundamental no processo educativo e acaba sendo positivo diante da necessidade de formação de consciências críticas. Trabalhando essa questão, Freire (2011) aborda que a ausência de esperança das sociedades alienadas é invertida quando os indivíduos começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar seu próprio destino. À medida que vão se integrando com o seu tempo e o seu espaço e que, criticamente, avançam nesse processo, se descobrem inacabados. De fato, não há motivo para o desespero se existe uma noção clara e crítica dos problemas, das dificuldades e até dos perigos que se tem à frente.

As atividades executadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, de modo geral, foram bem recebidas pelos alunos participantes. Ainda que o espaço não seja o ideal e as condições pudessem ser melhores, verificou-se por parte dos educandos uma aprovação geral acerca do Programa. Entretanto, nem todos os aspectos foram positivos. Perguntadas acerca do que poderia melhorar e que se haveriam críticas a respeito do Programa, a equipe diretiva respondeu que

Alguma das coisas que a gente acha que tem melhorar é que se paga um valor quase irrisório para os monitores. Então a dificuldade de encontrar monitores é grande e como aquilo ali eles nem chamam de bolsa, né, para o monitor, eles usam outro termo, eles também não se sentem muito na obrigação, no compromisso com aquela monitoria que eles estão dando. É difícil. Agora nós temos um grupo bom, mas a gente custou a encontrar esse grupo de interessados. Porque, realmente, não é pelo valor.

Essa fala explicita um “ruído” presente entre o planejamento e a execução daquilo que propõe com o Programa, pois fica claro que um maior comprometimento por parte dos profissionais esbarra justamente na falta de um salário mais atraente. De outro modo, provavelmente, haveria uma maior procura por parte dos monitores para integrar a proposta.

Isso revela, sem dúvida, que é preciso dar atenção também aos profissionais, para que a qualidade das atividades não seja prejudicada por falta de monitores. Além disso, quando questionada sobre as principais diferenças percebidas pela escola a partir da participação e comprometimento dos alunos no programa, a equipe diretiva ainda apontou que

Vem bastante dinheiro, mas a gente não consegue dispor conforme as necessidades. Por exemplo, pra alimentação, vem também um valor assim irrisório, 60 centavos por criança, por dia. E outra, pra dar uma alimentação de qualidade, não tem como, né? Em função disso que a gente acaba tendo que fazer algumas adaptações.

O relato aponta outro problema verificado: os recursos, de acordo com a observação e as falas dos profissionais, chegam às escolas de modo vinculado. Ou seja, as instituições de ensino, como no caso da Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida, tem pouca ou muito pouca margem de decisão acerca de onde e como alocar os valores recebidos. O montante a ser gasto é definido a partir de cada atividade, não havendo uma margem de opção para distribuir os valores entre as atividades. Essa é uma questão bastante relevante se for pensada a necessidade de as escolas terem sua autonomia garantida. Essa medida acaba limitando a possibilidade de distribuir recursos nas ações que demandam maiores investimentos. Isso, de certa forma, compromete um maior aproveitamento do que dispõe o Programa, haja vista que o papel da escola fica concentrando somente no acompanhamento das atividades, não dispondo de quase nenhuma possibilidade de gerenciar os recursos, de modo a, posteriormente, interagir com os organismos centrais, apontando tópicos importantes e gerando um *feedback* da rotina de suas ações.

Destarte, sob um olhar crítico, Frigotto (1999) alerta que no âmbito do processo educativo escolar o problema é deslocado da questão meramente estrutural, como a falta de vagas na escola, e passa a assumir, fundamentalmente, o caráter da desqualificação desse processo educativo existente. É possível observar, então, que da mesma forma em que há um esfacelamento e, conseqüentemente, uma deterioração ou desqualificação do postos de trabalhos no setor econômico, o processo educativo passa a ser também afetado no seu principal núcleo de ação: a escola.

Indubitavelmente, como os relatos também demonstraram, a preocupação de oferecer um ensino de qualidade que não atende somente a critérios estruturais (ainda que existam muitos problemas desse tipo no cenário educacional brasileiro), mas também a fatores de organização e gestão das instituições. O relato da coordenadora revela uma autonomia apenas relativa acerca do destino dos recursos disponíveis. Ora, é preciso considerar que as diversas

atividades apresentadas demandam montantes diferentes de recurso e a escola poderia, sem dúvida, dispor da autonomia de direcionar e aplicar nas práticas mais sensíveis os valores recebidos.

Além disso, verifica-se no relato das monitoras uma certa resistência em apontar qualquer dificuldade ou desconforto perante o Programa, buscando um foco mais voltado para a percepção do aluno, como demonstrou a monitora Josefina quando perguntada sobre os principais aspectos, positivos ou negativos, no exercício das atividades junto ao programa:

O positivo é que eles já estão até, a própria matéria, em sala de aula, à tarde, eles estão conseguindo render mais. Eles estão conseguindo acompanhar a turma porque eles tem aquele particular ali na hora, com mais calma. A gente repete, ensina, mostra o exercício, então eles já conseguem em sala de aula chegar entendendo melhor aquilo que eles não tinha a oportunidade de ter visto com mais calma.

Quando perguntada, ainda, acerca de algum aspecto negativo, sob seu ponto de vista, no exercício das atividades ou algo que talvez precisasse melhorar nesse sentido, a monitora Josefina respondeu que

Não, porque eu procuro assim, sempre que eu vejo que eles estão querendo se desconcentrar eu arranho alguma coisa pra voltar a atenção deles. Ou eu paro um pouquinho e faço um joguinho, ou sei que gostam de pintar um desenho, pra fazer com que eles voltem para aquele assunto que eu vejo que estão com dificuldade. E por estarem com dificuldade, eles querem desviar o caminho e não tentar, aí eu volto com eles até eles conseguirem entender aquilo ali.

De outra parte, a monitora Juliana, perguntada também acerca dos principais aspectos, positivos ou negativos, no exercício das atividades junto ao programa, ainda que, como a sua colega, tenha procurado focar na percepção dos alunos, relatou que

O aspecto positivo é que eles estão tendo oportunidade que jamais eles teriam: passeios, vivendo atividades diferenciadas que, no dia a dia deles, jamais iria participar desse tipo de atividades. O negativo é que, como tudo, falta verba. Se tivesse mais verba eles poderiam aproveitar bem mais do que já aproveitam. Alimentação deles é excelente aqui na escola, as oportunidades que são oferecidas para eles de integração com outras escolas, oportunidade de conhecer novas culturas. Isso tudo eu acho que é uma oportunidade única pra eles.

Logo, é possível notar que a questão de uma melhor distribuição de recursos foi apontada como um problema, tanto do ponto de vista das gestoras (coordenadora e vice-diretora), como no relato trazido pela monitora Juliana. A escola analisada, sem dúvida,

executa com propriedade o que propõe o Programa Mais Educação, fato este bastante perceptível no momento em que foi realizada a pesquisa de campo. Entretanto, observou-se uma maior falta de diálogo entre os organismos planejadores do Programa e a escola, de modo que as demandas dessa última nem sempre sejam levadas em consideração no planejamento e organização das atividades. Isso decorre de um processo de concentração ou centralização da parte do Estado (compreendidos aí Ministério da Educação e Secretaria Estadual de Educação) que, visando uma padronização e maior controle de tudo o que se executa referente ao Programa (o que, ressalte-se, não significa algo totalmente equivocado sob o ponto de vista administrativo e gerencial), acaba comprometendo uma maior autonomia e participação da escola em momentos anteriores à execução direta do Programa.

Apesar disso e, segundo as entrevistas de todas as profissionais responsáveis (vice-diretora, coordenadora e monitoras das atividades de reforço escolar e dança) foi possível notar que, de modo geral, os alunos apresentaram certo desenvolvimento de valores relativos à cidadania, como participação, comprometimento e pertença(ou identificação) junto ao espaço social. Perguntada de que modo percebe os resultados do programa diante da realidade dos alunos e da escola, a monitora Josefina relatou

Eu acho que eles já veêm com outros olhos aquela matéria que parecia um bicho papão pra eles. Eles já vem e já não estão mais fugindo daquilo ali. Eles mesmos já mostram o caderno, que conseguiram fazer o tema que a professora deu no turno inverso. Então, quer dizer que eles vão se interessando. A gente mostra que a leitura é boa, que vê a historinha e se dedicar àquilo ali. Então é um grupo menor que tu consegue ir passando aquilo ali pra eles.

De acordo a monitora Juliana, responsável pela atividade da dança

Como eu falei antes, essa vivência deles amadureceu eles, tirou aquela visão deles fechada, aquele mundinho em que eles vivam “bitolados” e abriu a visão deles. Hoje eles já pensam alto, não pensam só em ficar nesse mundinho deles fechado. Hoje eles já tem outra visão. Na parte da dança, eles já competiram com vários grupos de danças, coisa que eles achavam que não ia conseguir nem fazer uma coreografia. A visão deles hoje é bem abrangente. Eles estão tentando alcançar outros voos agora também e cada vez estão tentando se superar cada vez mais.

Esses relatos vão ao encontro daquilo que se espera do processo de emancipação e até da função da escola, de sua razão de existir. E esse, sem dúvida, é um dos cerne da formação e do processo educacional como um todo. Essa percepção se torna fundamental para uma melhor análise.

Na escola, mesmo socializadora como todos os processos sociais em geral, deveria preponderar a preocupação com a construção da consciência crítica e também autocrítica, a partir da perspectiva de formação do sujeito. Dessa forma, educação reclama postura de sujeito. É o núcleo da emancipação, a qual somente pode se sustentar através desses sujeitos. Logo, a verdadeira emancipação emerge quando indivíduos, até então vistos como objetos, se apercebem de sua subordinação e, em um processo gradativo de conquista, avançam para a condição de sujeitos. Em termos formais, o aluno precisa receber uma formação básica adequada que lhe permita acesso sempre renovado ao saber estratégico, necessário para compreender o mundo e nele agir como sujeito. No sentido político, o educando precisa conhecer, compreender e questionar a sociedade em que vive, participando como cidadão e sendo membro ativo em seu meio (DEMO, 2000).

Dos relatos coletados nas entrevistas com os alunos, verifica-se uma aprovação diante das atividades que realizam junto ao Programa. Além disso, o clima de descobertas foi o elemento mais perceptível quando do momento da pesquisa de campo realizada na escola. Quando perguntados acerca do motivo de gostarem das atividades ali desenvolvidas e se elas estavam sendo bem trabalhadas na escola, ambos os educandos se mostraram satisfeitos com a rotina de atividades trazidas pelo Programa. Conforme o relato do aluno André: “É que esses que a gente falou, a gente pode se exercitar mais, aprender mais coisas, também danças essas coisas assim [...]”.

As descobertas de um “outro mundo” por parte dos alunos reflete a essência do que deve ser a educação em tempo integral. Ademais, essas atividades em outro turno resultaram em uma melhora em relação às aulas das disciplinas tradicionais que os educandos tem no período inverso. Isso fica bem evidente no apontamento da equipe diretiva quando perguntada acerca das diferenças percebidas nos alunos a partir do comprometimento dos mesmos com o Programa: “Eu acho que eles estão mais envolvidos, eles estão mais assíduos, né? O rendimento acho que deu uma melhorada, não te digo de todos, mas de uma grande maioria. Praticamente a casa deles, eles passam o dia aqui [...]”. A equipe diretiva ainda reforçou esse aspecto quando perguntada sobre os benefícios ou dificuldades existentes a partir da implantação do Programa na escola:

[...] aqui eles têm a possibilidade de desenvolver essas coisas que eles, na verdade, não teriam dinheiro para pagar, né? Eu acho assim, que melhorou a frequência daqueles que estão no projeto porque a gente acaba controlando mais. Se eles acabarem faltando a gente tira do projeto, não só no projeto, como também nas aulas, né? Então eu acho que melhorou [...]

De fato, foi possível verificar um claro interesse de todos os envolvidos com o Programa Mais Educação executado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida. A oportunidade para os educandos de ali estarem aprendendo e adquirindo novos conhecimentos (seja nas oficinas das monitoras entrevistadas ou em outras) traz a oportunidade de ampliar horizontes e abrir novos caminhos para uma forma de pensar o futuro diante dos desafios da atualidade. O Programa traz esse elemento fundamental, o de proporcionar aos alunos novas formas de expressão, de interação, despertando a criatividade, a participação individual e em grupo. Das observações realizadas para o presente trabalho foi possível perceber isso claramente, além do compromisso e da preocupação de todo o grupo de profissionais que se dedicam para que os trabalhos sejam realizados sempre da melhor forma. Do material coletado foi possível perceber que não somente a natureza das atividades, mas também o fato de elas ali existirem naquele ambiente e estarem disponíveis para os alunos, acabou criando uma cultura de inovação, de respeito, de solidariedade e de participação. Quando as profissionais apontam o envolvimento de todos, nota-se que alguns objetivos referentes aos aspectos da cidadania são alcançados no espaço escolar, pois traduzem um aproveitamento e um desenvolvimento intelectual dos educandos, o que, indubitavelmente, contribui para uma melhor qualidade de vida.

Entretanto, como relatado anteriormente, alguns aspectos precisam melhorar, como a questão da necessidade de uma melhor remuneração aos profissionais, maior possibilidade de diálogo e aproximação entre escola e organismos que propõem as políticas referentes ao Programa Mais Educação e também um envolvimento mais ativo da comunidade escolar (principalmente das famílias dos alunos). Esses pontos podem ser aprimorados de modo que o Programa se desenvolva e amplie seu raio de ação perante os participantes. Mas, sem dúvida, mesmo com alguns tópicos a evoluir, é preciso reconhecer a existência de uma oportunidade bastante salutar aos educandos e novas visões práticas aos profissionais que nele atuam.

Outrossim, o Estado precisa avançar nessa proposta, buscando o foco de uma cultura participativa e cidadã, fugindo do mero tecnicismo e da formação somente de um *homo faber*, promovendo alternativas que possam contribuir para que os educandos recebam com efetividade novos instrumentos para a construção de uma educação crítica, que busque sua emancipação, oferecendo novos caminhos para o desenvolvimento da coletividade. A proposta do Programa Mais Educação precisa trilhar essa jornada e construir práticas inovadoras como as encontradas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, aparando arestas e procurando resolver as dificuldades que surgirem.

3.4 Educação como instrumento de cidadania: tendências e evoluções

Em um país que busca o pleno desenvolvimento social e econômico como o Brasil, o investimento em educação, longe de servir como “bandeira política” no cenário internacional, adquire uma importância vital para um avanço em todos os setores atuantes da sociedade. O planejamento, organização e execução de políticas educacionais emerge da necessidade de que não apenas índices sejam alcançados, mas que principalmente os indivíduos possam adquirir condições de desenvolverem-se sob a garantia de uma educação voltada para uma formação humanista, cidadã e atenta aos desafios trazidos pela atualidade. Nesse contexto, é preciso considerar, conforme Frigotto (1996), que a educação também não pode ser reduzida a mero componente social, precisando ser compreendida como uma prática, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social.

Verificou-se, principalmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, uma preocupação do Estado em desenvolver uma consciência cidadã a partir dos instrumentos ligados ao campo da educação. Em outras palavras, passados os anos de ditadura militar (quando a abordagem educacional não fomentava uma formação crítica dos educandos), o setor público direcionou recursos e organizou práticas educativas que ofertassem aos alunos um aprendizado dentro de um contexto democrático, ressaltando valores de solidariedade, participação e valorização da coletividade. Desse modo, a forma de pensar a educação foi mudando ao longo dos anos, sofrendo transformações e influências até chegar a atualidade.

De maneira a complementar essas questões, Oliveira (1994) aponta que embora carregue o peso de todas essas heranças, conscientes e inconscientes, de expressão subjetiva e objetiva, e embora ainda possa contribuir para a reprodução de estruturas sociais que demandam mais desenvolvimento, a escola é uma ferramenta poderosa para a emancipação do homem. Na verdade, converte-se no único instrumento especializado para esse fim. Como todas as instituições criadas pelo homem, a escola é ambígua, mas é ambígua porque, acima de tudo, é uma realidade dialética. Tem plasticidade. Pode transformar e, ao mesmo tempo, também pode transformar-se.

O caminho para essa formação, orquestrado desde a retomada da democracia, passa pela compreensão de que o mundo das relações (econômicas, sociais, culturais, etc) mudou. Com os avanços dos meios tecnológicos a própria forma de educar precisou aprimorar-se,

buscando adaptar-se aos novos instrumentos existentes como a internet, por exemplo. Essas mudanças, de certo modo, acompanharam as transformações da vida dos indivíduos, mostrando que o papel de vanguardismo da escola precisa estar assegurado.

Nesse contexto, a educação torna-se componente substancial de qualquer política de desenvolvimento, não só como valor em si e como mais eficaz instrumentação da cidadania, mas também como primeiro investimento tecnológico. O desenvolvimento, além de moderno, necessita ser próprio. Esta afirmação, entretanto, não determina apenas o reconhecimento de que educação faz parte do processo emancipatório (construção de um projeto próprio de desenvolvimento), mas igualmente o reconhecimento de que a modernidade, sem dúvida, passa pela educação (DEMO, 2000).

E como construção de cidadania, o educar passa, fundamentalmente, pela capacidade de as escolas executarem um processo educacional eficaz. Longe de apontar responsabilidades, isso precisa ser discutido desde a organização nacional (quanto que se pretende e onde se quer chegar com as ferramentas disponíveis, por exemplo) até o contexto e a rotina dos estabelecimentos espalhados pelo país. Nesse diapasão, é preciso buscar e concretizar alternativas que não vinculem a prática educacional somente à necessidade de formação de mão de obra (versão puramente tecnicista do que pretende o ensino). Segundo Landini e Abreu (2003) é preciso denunciar e escancarar a concepção utilitarista (puramente tecnicista) contida nas políticas públicas e reformas educacionais, reafirmando as análises que recolocam no centro das proposições educacionais a necessidade de formar um sujeito que se caracterize por um maior engajamento social e transformador.

Logo, os interesses do neoliberalismo e dos órgãos internacionais acabaram direcionando a discussão do que se espera da educação para um viés mercadológico. Como foi apontado no primeiro capítulo deste trabalho, a influência dos organismos internacionais no cenário educacional brasileiro contribuiu para que uma formação humanista e cidadã ficasse vinculada aos interesses do mercado, de modo a compreender o educando somente como um futuro trabalhador, deslocando discussões como emancipação e engajamento social e político para um campo externo.

O papel de uma educação crítica, transformadora não pode restringir-se somente à constituição de um *homo faber*, adaptado e plenamente capaz de inserir-se no “mundo dos negócios”, dotado de uma capacitação técnica e operativa ímpar e devidamente hábil em manipular os instrumentos tecnológicos existentes. Ressalte-se, assim, conforme Freire (2011), a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou

acomodação do que encontra ao redor. Essa postura, denomina por Freire (2011) como “consciência intransitiva ou intransitivada” representa um quase descompromisso entre o homem e sua existência. Por isso, acaba restringindo-o a um plano de vida mais vegetativa e menos atuante.

É aí que a educação precisa inserir-se: como meio libertador, atuante, vivo e capaz de construir sujeitos conscientes e críticos diante da realidade, aptos sim aos desafios do mercado, mas, sobretudo, habilitados em pensar e agir de maneira emancipada, autônoma. A esse respeito, é importante a crítica de Demo (2000) ao salientar que faz parte do humanismo moderno levar em consideração os desafios da atualidade, a fim de “humanizá-los”. Entretanto, dois extremos devem ser evitados: de um lado, formação básica pautada por um processo de superficialidade e saudosismos. De outro, formação básica exclusivamente focada em especializações tecnicistas. No primeiro extremo, predomina o arcaísmo, que não prepara para o futuro por restringir a educação a concepções ultrapassadas. No segundo extremo, acentua-se o “idiota especializado”, alienado e condenado ao envelhecimento precoce, dentro de um entendimento obtuso e sem espírito crítico. De qualquer forma, a ideia fundamental é que a educação não deve perder tempo em temer a modernidade. Deve, ao contrário, procurar conduzi-la e assumir uma função de protagonista. Nesse sentido, modernidade, na prática, coincide com a necessidade de mudança social.

Os princípios orientadores da educação formal devem ser deslocados da lógica do capital, que acaba por caracterizar-se pela imposição de conformidade. Deve, pelo contrário, mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes e que promovam uma outra reflexão. Eles (os princípios) precisam muito uns dos outros. Sem um progressivo e consistente intercâmbio com processos de educação abrangentes, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras. Sendo assim, a tarefa educacional deve ser, simultaneamente, a de buscar uma transformação social, ampla e emancipadora, sendo que nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra, pois são inseparáveis (MÉSZÁROS, 2008).

Essa capacidade que o processo de educação possui de promover transformações nos indivíduos desperta a necessidade de uma outra abordagem por parte dos organismos estatais. A lógica concorrencial e consumista, tão frequente na sociedade atual, ainda que influencie os planejamentos educacionais a médio e longo prazo, deve ser rediscutida no plano educacional. A adequação e adaptação dos educandos ao mundo do trabalho não pode prescindir de uma formação voltada para os aspectos da cidadania. Com o avanço do neoliberalismo e a influência dos organismos internacionais nas políticas internas de países como o Brasil, os

processos educativos também mudaram. Entretanto, ainda que esses mesmos organismos internacionais possam colaborar para a melhoria da qualidade da educação nacional, não podem ditar o direcionamento do que se pretende realizar com a tarefa educacional.

Asseverando essas questões, Brinhosa (2009) lembra que essas práticas acabam não exigindo a redefinição da estrutura de Estado, mas o assumir de suas funções acerca das políticas sociais capitalistas. Disso decorre o seu afastamento quanto à responsabilidade sobre a educação das camadas populares, o que acarreta no oposto do que diz objetivar, ou seja, no aumento da iniquidade e agravamento das desigualdades sociais existentes, acrescentando, ainda, a desobrigação do Estado para com a educação pública. Nesta perspectiva o Estado se exonera da função de mediador das exigências sociais estabelecidas nas relações sociais, assumindo o papel de expressão do capital.

É justamente como ferramenta maior de promoção e desenvolvimento da cidadania que a educação precisa se reinventar. No Brasil atual, imerso no processo de formação do *homo faber*, experiências como a do Programa Mais Educação precisam ser valorizadas. O investimento em práticas que permitam aos educandos receber uma educação em turno integral ou em tempo integral é uma medida do passado que necessita ser devidamente resgatada e garantida. Segundo os relatos da pesquisa de campo realizada para este trabalho, foi possível notar que alguns problemas, independente de proposta e dos objetivos almejados, se repetem. A não valorização das monitoras, por exemplo, que recebem uma remuneração extremamente baixa, repete a mesma política perpetrada com os professores de toda a rede pública. Isso, sem dúvida, afeta o trabalho realizado, ainda que a força de vontade e o prazer pela função minimizem algumas dificuldades. É preciso que não sejam reproduzidos equívocos tão comuns e tão prejudiciais à educação brasileira.

O desenvolvimento dos sistemas educacionais, tanto em termos quantitativos, como em termos qualitativos, decorre, em boa medida, das novas relações entre ciência/trabalho e ciência/vida, próprias das civilizações urbano-industriais. O desenvolvimento dos sistemas educacionais decorre também das demandas oriundas dos interesses da classe trabalhadora por uma socialização do saber que, em essência, possa resultar em melhores condições de trabalho e de vida e, em uma dimensão mais ampla, em instrumento indispensável na construção da sua emancipação (NEVES, 2012).

Com as conquistas realizadas ao longo dos anos e principalmente olhando no “retrovisor” após o período da ditadura militar, é preciso admitir que foram obtidos alguns avanços (sobretudo no que tange ao acesso ao ambiente escolar e oferta de materiais aos educandos). Entretanto,

[...] a forma pela qual se processa a educação formal hoje, está longe de criar uma consciência crítica que propicie o efetivo exercício da cidadania, além do que, impossibilita uma ação e participação mais coletiva, pois fica impossível a cada cidadão se apropriar do conhecimento produzido historicamente pela humanidade (cultura letrada), estabelecendo, assim, a perda de um direito inalienável desses mesmos cidadãos. (BRINHOSA, 2009, p. 46)

Nota-se na crítica acima que ainda é necessário a busca por uma educação formal que realmente seja pautada por uma formação crítica. O período de desenvolvimento econômico vivido pelo Brasil nos últimos anos favorece o contexto de elaboração de um projeto de educação que vise a formação de futuros trabalhadores. As conquistas sociais, evidenciadas pela ascensão de alguns grupos à classe média, trouxe um clima de valorização do mercado de trabalho, fomentando a proposta de um ensino técnico e voltado para a adaptabilidade aos desafios profissionais dos educandos. Longe de criticar os aspectos positivos dessa concepção, é preciso que haja, paralelo a isso, o entendimento de que a educação básica não pode e não deve olvidar-se também de uma formação humanista e voltada para os aspectos mais essenciais da convivência entre os seres humanos. Esse é o papel de uma educação crítica, para que o sujeito, de acordo com o que aponta Freire (2011), amplie o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que permeiam o seu contexto, aumentando, dessa forma, o seu poder de “dialogação”, não só com os outros indivíduos, mas com o seu mundo, de modo a “transitar-se”. Esse mecanismo permite, então, que seus interesses e preocupações se prolonguem a esferas mais amplas do que à simples esfera vital.

Seguindo ainda pela lógica de Freire (2011), o que parece importante afirmar é que o passo decisivo, da mudança de uma consciência predominantemente transitivo-ingênua (ou seja, ainda não totalmente aberta a um processo de emancipação, desalienação e criticidade) para uma consciência predominantemente transitivo-crítica (dotada de ferramentas capazes de realizar a crítica e autocrítica), não se daria automaticamente, mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esse objetivo. Trabalho educativo esse advertido do perigo da massificação. A dialogação, representada como a capacidade de os indivíduos interagirem entre si e com o mundo que os cerca, implica uma mentalidade que não floresce em áreas fechadas, herméticas, propícias para a presença de um processo de “antidiálogo”. A dialogação implica, dessa forma, a responsabilidade social e política do homem, tendo fundamentada em um mínimo de consciência transitiva e que não se desenvolve em quaisquer condições existentes.

Destarte, essa mecânica descrita necessita de um Estado comprometido, interna e externamente com os desafios existentes na educação brasileira e que se imponha nas instâncias decisórias da economia e da sociedade. Logicamente, isso não significa adotar políticas que resultem em um isolacionismo dos projetos e planos relativos ao ensino, mas direcionar todas as ações, acima de tudo, para uma qualidade e linha crítica constantes, comprometidas com o desenvolvimento de sujeitos conscientes, despertos e apartados do assistencialismo reducionista ou da adaptabilidade das leis da relação capital/trabalho. Segundo Rodríguez (2009), em geral, a avaliação dos sistemas nacionais de ensino tem finalidades de caráter punitiva e classificatória. Premiam-se aquelas instituições que alcançaram determinados índices (maiores taxas de aprovação, menor número de alunos evadidos, etc.), sem haver uma discussão mais nuclear das carências existentes, dos desafios a serem superados e das diversas dificuldades que permeiam alunos e profissionais presentes no ambiente escolar. Ademais, as instituições de ensino são hierarquizadas, seguindo critérios de eficiência (medida de influência notadamente empresarial), apesar de o trabalho ser apresentado como uma estratégia que tem como desiderato a melhoria da qualidade do ensino.

Esse elementos reúnem uma série de medidas que são tomadas em inobservância de muitas outras que deveriam ser analisadas com mais empenho. As constantes transformações no campo da economia e da política acabam ditando as regras, não só na seara da educação como em outros ramos das políticas sociais, fazendo com que os Estados reproduzam ações que visem o pleno aproveitamento dos educandos no mundo da relação capital/trabalho. Logo, formam-se na escola consciências a partir de práticas direcionadas para um ensino capaz de preparar o aluno para os “desafios da vida”, quando, de fato, o prepara apenas para os desafios das relações econômicas vigentes.

O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que se traduz como consciência “intransitiva” decorre da sua limitação dentro de sua esfera de apreensão, ou seja, de compreender aquilo que gravita em seu redor Além disso, origina-se, sob esse prisma, uma impermeabilidade a desafios situados fora de sua órbita vegetativa. Seguramente, a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em paralelo àquela trazida pelos economistas, sociólogos e todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. Seria necessário, então, promover uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica. Na medida, porém, em que as classes populares emergem, descobrem e sentem a visualização que delas fazem as elites, inclinam-se, sempre que possível, a respostas autenticamente agressivas. Estas elites, assustadas, na posição em que se encontram e na

vigência de seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas. Tendem a travar o processo, de que decorre a emergência popular, com todas as consequências (FREIRE, 2011).

Mas o processo de transformação dessas consciências passa, indubitavelmente, pela promoção e valorização da cidadania. Que o Programa Mais Educação possa ser classificado como medida típica dessa “transitividade ingênua”, decorre a necessidade de a educação brasileira ir além, buscando promover, com efetividade e garantia a todos os envolvidos (profissionais, educandos e comunidade), um ensino valorizado e que respeite, acima de tudo, a dignidade dos sujeitos, seguindo princípios de solidariedade, participação e envolvimento coletivo. A tendência de uma educação que almeje outros objetivos que não somente atingir metas e obter índices previamente determinados em escala global, reclama mudanças e quebras de paradigmas no sentido de e o Estado e também a sociedade compreenderem o processo educacional de outra forma, valorizando principalmente a base, de modo que os fundamentos de formação do aluno possam ser vistos como essenciais à formação de uma consciência cidadã crítica e participativa.

O avanço em termos sociais do que se espera da educação garante não só a construção de um processo de conquista individual, como também a obtenção de um ganho coletivo no que tange aos aspectos democráticos e populares. De acordo com Schwarz (2013), a superação de déficits de participação demanda, pois, a articulação de distintos segmentos populares que, demandando determinadas políticas públicas, reúnem a sociedade em torno de um projeto comum a partir da construção de uma “vontade coletiva”, obtendo, dessa forma, um posicionamento (agregado, unido) mais efetivo dentro, ampliando seu raio de ação e seu poder de intervenção. Evidentemente, não pode haver cidadania significativa sem democracia, bem como um modelo de democracia pode se dizer realmente democrático sem cidadania real.

O verdadeiro êxito oferecido pelo comprometimento em ofertar uma educação de qualidade faz com que os indivíduos percebam e se adaptem às transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, etc. De acordo com Freire (2011), o que importa, na realidade, ao ajudar o indivíduo, é ajudá-lo a ajudar-se. Uma comunidade preponderantemente “intransitivada” em sua consciência acaba sendo caracterizada pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida.

Essa questão acerca da ruptura com o que Freire chamaria de “intransitivo” revela um delicado e necessário processo por que precisa passar a sociedade brasileira atual. O Estado não pode conceber o espaço escolar nem como cenário de despesa na ordem pública e nem

como arena para restringir os meios que permitem uma formação educacional adequada (que não seja apenas reprodutora das desigualdades).

De acordo com Nogueira (2000), se a instituição escolar for vista apenas como mais um meio social de veiculação de valores na vida das pessoas que por ela passam, encontrará seu limite na legitimidade que cada indivíduo e a própria sociedade lhe confere. Entretanto, se por outro lado for percebida como espaço de práticas sociais em que os educandos não apenas desenvolvam determinados valores, mas também aprendam a estabelecer hierarquia e fomentem um diálogo entre eles, ampliando sua capacidade de julgamento e a consciência de como realizam escolhas, crescem as possibilidades de atuação da escola na formação moral, já que se volta à uma formação ética, para o estabelecimento de uma consciência cada vez mais autônoma e capaz de posicionar-se e atuar em situações de conflito.

Isso sem dúvida não deve ser esquecido como meta primeira no planejamento estratégico da educação. São programas como o Mais Educação que podem e precisam ser alargados e reproduzidos, recebendo mais verbas e maior atenção em todos os aspectos (organização, estrutura, maior valorização e capacitação dos profissionais, envolvimento mais próximo com a comunidade, etc.), de modo a contemplar todos os elementos de cidadania aqui anteriormente discutidos (sentimento de pertença, solidariedade, participação, entre outros).

Educar para a cidadania é a maior e mais real exigência atual. Como realizar esse tipo de educação, levando em consideração a existência de limitações e dificuldades enfrentadas dentro do contexto e da realidade em que se vive? Esse parece ser o grande desafio colocado às escolas brasileiras, especialmente às escolas públicas. Logo, para que haja uma educação de cidadãos, é preciso que acima de tudo os indivíduos, vistos como iguais, tenham a oportunidade de dialogar, expor seus anseios, necessidades e opiniões para que o espaço escolar passe a ser visto como cenário de troca, de relacionamento interativo, e não de imposições e regras, que muitas vezes não condizem com sua realidade (NOGUEIRA, 2000).

O entendimento de que o desenvolvimento real e efetivo de uma sociedade como a brasileira passa pelo investimento concreto em educação, especificamente em um ensino que valorize o ser humano, que desperte sua consciência e que lhe oportunize vivenciar, é fundamental para que a proposta de uma mudança de valores e concepções possa realmente acontecer. Mudança essa que perpassa o ambiente escolar, atingindo setores da cultura, da política e até da economia, de modo a fomentar um processo civilizatório pautado pelo diálogo e pelo respeito a questões como alteridade.

É certo que a escola não é o cenário exclusivo para a desalienação e garantia da mudança social necessária. Entretanto, a autorreflexão não pode ocorrer apartada da constituição de um sujeito epistêmico, capaz de transformar-se rumo a uma tomada de consciência. Ainda que esse processo não seja suficiente, é necessário, tendo em vista a possibilidade de construção de uma posição crítica com relação a determinações histórico-sociais impostas pela realidade no âmbito educacional, a fim de exigir da educação o cumprimento de seu papel emancipatório. As instituições de ensino devem, portanto, ter compromisso com a constituição das estruturas mentais e com a formação de sujeitos capazes em todas as esferas da atividade humana, para que sejam criadas, ainda, as condições necessárias à tomada de consciência e, de forma articulada com a prática, se dê a ruptura com o caráter ideológico, mistificador de uma racionalidade que desumaniza (PRESTES, 1994).

O papel da escola se transforma em ferramenta que “desmistifica”, que concebe a realidade sob um ponto de vista moral e social e aponta outra realidade possível. Nesse contexto, é preciso fugir dos padrões individualistas e consumistas que, em essência, produzem alienação e desigualdade. Ademais, segundo Maar (1994), ao mesmo tempo em que se busca a despolitização dos conteúdos culturais e educacionais (sob a falácia da popularização do ensino), o resultado da exclusão social no plano cultural e educacional assume uma “função política”. Ou seja, os padrões advindos das relações de consumo e da mercantilização, passam a ser os padrões da avaliação política e social vigentes. Surge, então, uma “polaridade legítima”, entre os que correspondem ao “padrão” e os que não correspondem (ou entre o “competente” e o “não competente”) acima da polarização social real.

Isso, de fato, acaba afastando indivíduos, alargando a desigualdade existente e contribuindo negativamente para um maior desenvolvimento social e cultural da sociedade. Tal discurso só serve para garantir privilégios a poucos, fomentando uma visão “reducionista” do educar, limitando o indivíduo a certos saberes interessantes àqueles que desejam a manutenção de uma realidade econômica e social desequilibrada. Esse é um debate importante, pois, de acordo com Prestes (1994), à educação compete a vinculação efetiva e acessível a um projeto emancipatório (o que inclui, obviamente não somente acesso, mas também exercício, de fato, de direitos relativos às questões da cidadania). Nesse sentido, emerge do interior do “agir educacional” e de seu próprio papel (construir um homem autônomo moral e racionalmente) um vínculo mais comprometido com as projeções de uma nova sociedade, sem ingenuidades e ações voluntaristas. Logo, o pensamento crítico pode e deve se fazer presente na escola, ofertando uma outra ótica aos seus processos e saberes, de

forma a estabelecer um novo vínculo com as exigências da sociedade. O estabelecimento desse processo crítico não se dá em abstrato, devendo ocorrer na concretude da ação pedagógica.

Essa é a única saída para uma ruptura com o arcaísmo das estruturas educacionais orquestradas sob a bandeira da segmentação, da desigualdade e da planificação de uma formação enraizada em valores ultrapassados e que não levaram a um processo concreto de emancipação dos educandos. A tendência em um mundo frequentemente mutável, afeito a transformações tão rápidas quanto relevantes, é a existência de um modelo educacional que enfrente questões esgotadas como o modelo social individualista e fortemente marcado pela competitividade.

A emancipação da humanidade, sua maioria construída e conquistada, é a única garantia contra a barbárie, em sua forma manifesta ou em sua versão sutil. Ainda sejam evidentes as limitações das instituições e os inúmeros tabus que enrodilham seus profissionais, confundindo-os e tornando-os instrumentos da confusão, são elas ainda e são eles ainda a agência e os agentes de um esclarecimento, de uma evolução que marque e que direcione a coletividade para um processo de “desbarbarização” (OLIVEIRA, 1994).

Portanto, a educação precisa ser esse agente transformador, esse elemento social (erguido sobre a conquista dos direitos sociais), rumo à conquista real de uma cidadania que se desloque cada vez mais das visões puramente tecnicistas e ditadas por proposições mercantis. Segundo Maar (1994), a educação constitui-se, assim, como um agente da “nação” que deve ser entendida aqui como “identidade nacional”, referência de avaliação, de responsabilidade e de autorreconhecimento dos agentes sociais e econômicos, e, sendo assim, ferramenta de evolução da formação social brasileira, nos termos de sua inserção no âmbito mundial.

O Brasil que se quer construir, seja no presente ou no futuro, precisa avançar no entendimento de que a verdadeira conquista da cidadania passa pela formação de indivíduos que sejam capazes de enfrentar as transformações que os cercam, adaptando-se não somente às determinações no estilo “*top-down*” (tão frequente no âmbito das políticas sociais) do jogo econômico e político vigente (estando sujeitos ao “humor” dos governos), mas inserindo-se na mecânica decisória das relações existentes. Saliente-se que essa não é uma tarefa fácil e que, ainda que iniciativas, como o Programa Mais Educação, surjam, é preciso ir mais além, dedicando o Estado maior atenção àqueles que lhe sustentam, reforçando um compromisso com o público em detrimento de interesses privatistas. Como se debateu ao longo desse ponto e em outros aspectos deste trabalho, a saída parte de um enfrentamento dos desafios que se

impõe, na construção de ferramentas que habilitem os educandos para a participação cidadã, não somente restrita a instrumentos como o voto, mas forjada na essência do convívio coletivo (construto do diálogo e do respeito às diferenças).

Tudo isso, indubitavelmente, reflete a necessidade de transformação e valorização de todos os elementos que compõem a seara educacional no país. Envolve, ainda, o comprometimento de todos, para que um controle social possa ser exercido com seriedade, buscando a garantia de um espaço ativo de diálogo e franco segundo os interesses em debate. O presente e o futuro de uma educação voltada para a cidadania passa pela observação de todos esses tópicos, representando um debate extremamente relevante no núcleo das mudanças coletivas que se deseja no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas linhas conclusivas desse trabalho, a proposta de discutir a política educacional através da observação do programa Mais Educação na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, deu-se de forma a buscar, através da experiência em campo e a partir dos relatos dos sujeitos pesquisados, como se dava essa relação entre a educação e a cidadania no cenário escolhido.

Saliente-se, ainda, que essa proposta foi trabalhada dentro de um contexto teórico que procurou debater as origens, fundamentos e elementos da política educacional ao longo do tempo, chegando ao cenário brasileiro atual. Para isso, inicialmente, a intenção foi discutir a relação entre a política social, abrangente, com suas múltiplas facetas, e a política educacional, representada pelos dilemas e desafios enfrentados pelos sujeitos que compõem o sistema de ensino do País. A discussão acerca dos aspectos históricos que suprem as bases para o debate, passando para as concepções e análises entre política, sociedade e educação, revelou que é necessário aprofundar o conhecimento das raízes que levaram ao entendimento de que política de educação se faz no seio da relação entre Estado e sociedade. Essa compreensão revela um caminho que deve ser percorrido sem que as ações acabem diluindo-se em um patamar de centralidade da política social como um todo.

Ademais, ressalte-se a importância da abordagem da teoria do capital humano e de como ela influenciou as estruturas educacionais presentes na atualidade. O modo como o reflexo das transformações econômicas e sociais atingiram as políticas sociais e mais precisamente as relacionadas ao campo da educação proporciona uma boa reflexão sobre as metas, os objetivos que permeiam as políticas e as ações do Estado, bem como a sua capacidade de direcionar essas decisões de acordo com o momento político em jogo. Desse modo, falando sobre tempos de crise, é preciso considerar que na atualidade e, sobretudo após as transformações trazidas pela informática e por novas formas de compreender as estruturas sociais, econômicas e políticas, as relações passam por constantes mudanças, o que leva a escola a necessitar de um modelo que quebre os paradigmas de outrora, pautando-se não mais pelas regras da competitividade. Esse aspecto é um elemento que subsidia a crítica diante das propostas e práticas de “privatização da educação”. O que se pretende com essa crítica é não apenas tratar a questão no sentido mais clássico, de total transferência de propriedade do que público, mas sim de apontar as influências que os preceitos de mercado, típicos do setor privado, exercem no cenário das políticas públicas de educação. Faz-se necessário, diante

desse quadro, que não haja um “esvaziamento” do Estado no planejamento, organização, controle e execução do que se espera e se entende como uma educação de qualidade.

Já dentro dos aspectos metodológicos tratados no trabalho, escolhido o viés crítico-dialético, de maneira a oportunizar uma análise crítica da realidade da pesquisa e adotado o estudo de caso como estratégia da pesquisa, é possível dizer que essa opção encaixou-se no cenário oferecido pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, não apenas por situar-se em uma realidade própria, em um bairro com vulnerabilidades sociais, mas também pela ideia de concentrar a observação em somente uma escola de toda a rede de ensino (seja municipal ou estadual). Indubitavelmente, esse aspecto contribui para a qualidade do trabalho, proporcionando ao investigador a possibilidade de atentar-se a todos os elementos que compõem aquele local, possibilitando a realização das entrevistas e coletando dados essenciais para a compreensão e estudo do programa ora analisado. Além disso, essas questões colaboram para uma melhor reflexão acerca dos relatos coletados, possibilitando uma visão ampla da experiência do programa na escola, fazendo com que sejam conhecidas as suas particularidades, suas dificuldades e virtudes com relação aos educandos ali presentes. Essa deve ser a tônica do que se pretende compreender para um melhor debate sobre a temática e a vivência dos sujeitos que sentem a política educacional em seu cotidiano. Essa prática soma-se à teoria, demonstrando que o programa parte de uma visão teórica organizada, com concepções voltadas a uma educação integral, que visa direcionar o aluno para atividades que o mantenham naquele ambiente. Logo, foi traçado um panorama do programa Mais Educação, apontando sua base de formação e sua “engrenagem”, colaborando para um entendimento mais conceitual com relação às suas propostas. Foi possível notar, diante do quadro observado, que o programa, ainda que tenha problemas (principalmente no que se refere ao aspecto da autonomia de gestão com relação às escolas e necessidade de maior valorização dos monitores quanto a salários e condições de trabalho) aponta um caminho importante frente às dificuldades existentes no campo da educação. Se, por um lado, necessita reforçar seu lado organizacional, em termos de execução *in loco*, atua, por outro lado, com propostas importantes para fazer com que os educandos permaneçam no ambiente escolar, retirando os mesmos dos riscos das ruas e ofertando atividades que os ocupam de maneira salutar. É preciso que essa prática seja melhorada, aumentando o diálogo com as equipes locais, para que haja uma “rede de colaboração” entre aqueles que formam a escola e a conhecem no seu dia a dia e os que planejam as ações a partir dos órgãos governamentais. Essa interação é a chave para aparar as arestas que ainda persistem na execução do trabalho.

Um outro aspecto importante do estudo concentra-se na relação entre cidadania e educação, partindo de um viés social de análise, sob influência de Marshall e indo além, debatendo, em um primeiro momento, a trajetória da cidadania e dos seus elementos formadores ao longo do tempo. Esse ponto leva a discussão a uma melhor visão de como a cidadania foi forjada dentro dos contextos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, de forma a transformar-se com o passar dos anos, sendo influenciada e influenciando diversos atores e agentes responsáveis por ações e práticas que chegaram ao ambiente escolar. Diante desse cenário, é imperativo reconhecer que, com o passar dos anos, o próprio entendimento sobre o significado de cidadania foi sendo alterado. As influências que sobre ele atuaram ainda fazem com que o sentido continue muitas vezes atrelado ao setor econômico, de modo que cidadão seja aquele indivíduo que tenha um emprego. Isso, invariavelmente, reflete que ainda é preciso mudar a forma com que se aborda as noções relativas ao ser cidadão. E é a partir dessa ótica que a escola deve servir de ferramenta que quebre esse paradigma, oferecendo aos jovens educandos um outro olhar, que seja pautado não pela competitividade, mas pela solidariedade. Uma forma de compreender a cidadania no seu sentido mais amplo, respeitando as diferenças e as condições de todos, para que compreenda, em essência, outros valores que não os ditados pelas regras de mercado. Sendo assim, é papel da escola ressaltar a concepção da cidadania no que diz respeito ao seu caráter emancipatório, ofertando um conceito que vá além da prática neoliberal, direcionando os educandos para uma formação mais crítica, mais concentrada na realidade à sua volta, transformando o ambiente de aprendizagem em um *locus* formador de indivíduos aptos para vivenciar práticas deslocadas da condição mercadológica vigente. Isso, sem dúvida, municia e valoriza a educação como ferramenta de transformação, de mudança de consciência, atingindo patamares avançados de formação dos indivíduos, capazes de visualizar e compreender o meio que os cerca. Saliente-se que essa discussão direciona-se também para a experiência do programa Mais Educação vivenciada na escola analisada, levando-se em consideração tudo aquilo que foi observado e constatado perante a atuação dos profissionais, da equipe diretiva e dos alunos que lá estão inseridos. Precisamente, a ideia de fornecer subsídios que possam apontar elementos relativos à educação como instrumento de cidadania é luta que permanece e merece ser travada cada vez mais.

Por fim, cabe lembrar que esse estudo não intencionou em nenhum momento tecer considerações que levassem a uma conclusão hermética, fechada do assunto trabalhado. Pelo contrário, o objetivo foi iniciar uma busca por respostas, revelando a necessidade de ser estudado não somente o programa em tela, mas toda a política educacional brasileira. Além

disso, essa investigação intenciona claramente que o Estado possa voltar sua atenção para a política de educação, transformando realidades que por longos períodos foi esquecida. É preciso que mais programas sejam implementados e que outras ferramentas venham a somar-se a esse processo. Entretanto, não se pode olvidar a essencialidade da educação como instrumento de evolução social e promoção da cidadania, devendo não só o setor público mas também o privado investir recursos e atenção para que os avanços sejam ampliados. Somente com a participação e o entendimento de todos esses aspectos, a educação brasileira conseguirá atingir a verdadeira senda do progresso sem desigualdades.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARBALET, J. M. **A cidadania**. Lisboa: Estampa, 1989.

BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine. **Política Social: Fundamentos e História**. São Paulo: Editora Cortez. 9º edição, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRINHOSA, Mário César. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

CHAVES, Eduardo. O liberalismo na Política, Economia e Sociedade e suas implicações para a Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CORREA, Darcísio; CORREA, Tobias Damião. A crise da Cidadania moderna: perspectivas de reconstrução no contexto globalizado do século XXI. In: BEDIN, Gilmar Antonio (Org.). **Cidadania, Direitos Humanos e Equidade**. Ijuí: editora da UNIJUI, 2012.

COUTINHO, C. N. **Cidadania e Modernidade**. São Paulo: Perspectivas, 1999.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, Daniel (Coord.) **Políticas de ciudadanía e sociedad civil em tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

DI GIOVANNI, Geraldo. **As estruturas elementares das políticas públicas**. NEPP. *Cadernos de pesquisa*, n. 82, UNICAMP, 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado capitalista**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

JÚNIOR, João dos Reis Silva. O longo período do esgarçamento do pacto social liberal – breves considerações. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.).

LANDINI, Sonia Regina; ABREU, Claudia. Estado: economia e política nas reformas de formação docente. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAAR, Wolfgang Leo. A Indústria (Des)educa(na)cional: Um ensaio de aplicação da Teoria Crítica ao Brasil. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113>. Acesso em 05/03/2014.

MENDES, Laudemir Otavio. O trabalho infante-juvenil e o direito à educação: um contraponto à legislação e políticas de proteção à criança e ao adolescente brasileiros. In: VAIDERGORN, José (Org.). **O direito a ter direitos**. Campinas: Autores Associados, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. - 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

NOGUEIRA, Ione da Silva. A violência nas escolas e o desafio da educação para a cidadania. In: VAIDERGORN, José (Org.). **O direito a ter direitos**. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Newton Ramos de. A escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ORSO, Paulino José. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. VII Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul – ANPEDSUL. Itajaí/SC, 2008.

PRESTES, Nadja Hermann. A razão, a Teoria Crítica e a Educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1994.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Lamparina, 2007.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Globalização das políticas públicas: impacto social das reformas educacionais nos anos de 1990. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SANFELICE, José Luis. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHWARZ, Rodrigo Garcia. **Os direitos sociais e a sindicabilidade judicial das políticas públicas sociais no Estado democrático de direito**. São Paulo: LTr, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAIDERGORN, José. Liberalismo, cidadania conservadora e educação. In: VAIDERGORN, José (Org.). **O direito a ter direitos**. Campinas: Autores Associados, 2000.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Educação e política, ou sobre a possibilidade de efetivar princípios. In: VAIDERGORN, José (Org.). **O direito a ter direitos**. Campinas: Autores Associados, 2000.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Apresentação ao Comitê de Ética em Pesquisa da UCPEL

Pelotas, 16 de julho de 2013.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da UCPEL

Solicitamos avaliação do Projeto de Pesquisa **Políticas públicas para a educação: a experiência do programa Mais Educação em uma escola na rede regular de ensino público da cidade de Pelotas**, a ser realizado pelo aluno Juliano de Leon Garcia, Curso de Mestrado em Política Social, sob a orientação da Professora Dr^a Cristine Jaques Ribeiro, com o objetivo de “analisar o programa Mais Educação quanto à promoção da cidadania na rede regular de ensino público da cidade de Pelotas, representada pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida”.

Esclarecemos que a pesquisa será realizada no período de setembro de 2013 a fevereiro de 2014.

Atenciosamente

Juliano de Leon Garcia

Curriculum lattes CNPQ nº 0929189474777789

Prof^a Dr^a Cristine Jaques Ribeiro

Curriculum lattes CNPQ nº8521859077411257

APÊNDICE B – Carta de Anuência da E.E.E.F. Nossa Senhora Aparecida

Pelotas, 22 de julho de 2013.

Prezada Senhora

Por meio deste, solicitamos a Vossa Senhoria autorização para a realização da pesquisa **Políticas públicas para a educação: a experiência do programa Mais Educação em uma escola na rede regular de ensino público da cidade de Pelotas**, tendo por objetivo “analisar o Programa Mais Educação quanto à promoção da cidadania na rede regular de ensino público da cidade de Pelotas, representada pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida.”

Os resultados da pesquisa servirão para subsidiar a elaboração de Dissertação de Mestrado em Política Social do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Católica de Pelotas/RS.


Entendemos que os resultados obtidos, por meio do trabalho, poderão fornecer relevantes indicativos para o constante aperfeiçoamento das práticas educacionais realizadas por essa relevante instituição educacional.

Na certeza de consideração a esse pedido, subscrevemo-nos

atenciosamente

Profª Drª Cristine Jaques Ribeiro
Orientadora

e-mail: cristinejr2008@hotmail.com


Eva Regina Pires Medina
DIRETORA
IDF: 1654934/01

Juliano de Leon Garcia
Orientando

Telefone-(53) 81113397
e-mail: julianodeleon@hotmail.com

À direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora
Aparecida
Pelotas/RS

**APÊNDICE C – Termo e Consentimento Livre e Esclarecido para Equipe Diretiva,
Profissionais, Alunos e seus responsáveis**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL
CURSO DE MESTRADO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vimos por meio deste, na condição de mestrando do Programa de Pós- Graduação em Política Social - Curso de Mestrado da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), com vistas à preservação dos critérios éticos relativos às atividades de pesquisa, prestar-lhe as informações que seguem e solicitar seu consentimento para que, através de entrevistas de coleta de dados, integre o grupo de sujeitos da pesquisa, esclarecendo.

Título da Pesquisa: Políticas públicas para a educação: A experiência do programa Mais Educação em uma escola na rede regular de ensino público da cidade de Pelotas.

Objetivos:

O presente projeto de pesquisa suscita uma análise, a partir de um estudo de caso, da experiência de educação integral, proposta pelo programa Mais Educação, ao longo do ano de 2012, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, situada no município de Pelotas/RS, considerando aspectos relacionados a visões e percepções dos sujeitos partícipes frente aos objetivos pretendidos pelo programa. A relevância deste estudo refere-se principalmente aos desdobramentos após o processo de implantação do programa supracitado, como resposta à consolidação de direitos na efetivação das políticas sociais destinadas ao segmento educacional.

Metodologia da Pesquisa:

Coleta de dados, com gravação magnética ou digital, através de conversas individuais e coletivas seguida de análise qualitativa.

As conversas se darão através da formação de um grupo focal na escola, formado por quatro alunos com idades entre 10 e 14 anos, entrevistas orientadas por questões abertas e

entrevistas individuais (com os gestores, representados por uma diretora e uma coordenadora no estabelecimento e com três profissionais monitores/oficineiros da unidade escolar, atuantes junto ao programa), somadas a observação do pesquisador ao emergir no ambiente estudado. Este agrupamento de informações se revelará com sua posterior análise qualitativa.

Garantias aos sujeitos da pesquisa:

O pesquisador se compromete com as seguintes garantias aos sujeitos da pesquisa:

a) prestar todo e qualquer esclarecimento acerca da pesquisa, em qualquer momento de sua ocorrência.

b) manter o sigilo sobre a identidade do sujeito da pesquisa. Assim, na divulgação dos resultados, eventuais transcrições de trechos das entrevistas ou das conversas realizadas em outras técnicas, terão a fonte indicada somente por nomes fictícios ou números e dados, com o cuidado que não permitam que sua identidade seja revelada.

c) admitir que o sujeito da pesquisa se retire da mesma em qualquer fase dos procedimentos de coleta de dados.

Esclarecimentos finais:

O sujeito da pesquisa pode, a qualquer tempo, para solicitação de esclarecimentos, buscar contato com o mestrando Juliano de Leon Garcia pelos contatos (53) 81113397 / (53) 84678734 ou (53) 32723668 e também com a orientadora da pesquisa (Prof^a. Dra. Cristine Jaques Ribeiro) através da secretaria do mestrado em Política Social da Universidade Católica de Pelotas pelo telefone: (53) 21288291.

Eu, _____, (documento de identidade _____), tendo sido informado de todo o conteúdo acima constante desse documento e sentindo-me esclarecido sobre o mesmo, consinto em participar da pesquisa “Políticas públicas para a educação: A experiência do programa Mais Educação em uma escola na rede regular de ensino público da cidade de Pelotas”, realizada pelo mestrando em Política Social, Juliano de Leon Garcia, da UCPel.

Pelotas, de de 2013.

Assinatura do sujeito da pesquisa ou responsável

Assinatura pesquisador

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevistas (Equipe Diretiva)

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL
CURSO DE MESTRADO**

Entrevista I – Gestor/Responsável pela direção/ coordenação do estabelecimento de ensino

- 1) Qual a concepção acerca do Programa Mais Educação?
- 2) Quais são as maiores dificuldades e benefícios apresentados após a implantação do programa e como influenciam nas atividades desenvolvidas?
- 3) Quais as atividades do programa com maior resposta por parte dos alunos?
- 4) Quais são as principais diferenças percebidas pela escola a partir da participação e comprometimento dos alunos no programa?

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevistas (Profissionais)

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL
CURSO DE MESTRADO**

Entrevista II – Profissionais/ Oficineiros atuantes junto às atividades do Programa Mais Educação no estabelecimento de ensino

- 1) Qual a concepção acerca do Programa Mais Educação?
- 2) Como a atividade desenvolvida vem contribuindo na valorização e promoção da cidadania por parte dos alunos?
- 3) Quais são os principais aspectos, positivos ou negativos, no exercício das atividades junto ao programa?
- 4) De que modo percebe os resultados do programa diante da realidade dos alunos e da escola?

APÊNDICE F – Roteiro de Entrevistas (Alunos)

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL
CURSO DE MESTRADO**

Entrevista III – alunos participantes das atividades do Programa Mais Educação no estabelecimento de ensino

- 1) O que pensa sobre as atividades realizadas no programa?
- 2) Quais as principais mudanças notadas a partir da participação no programa?
- 3) Há quanto tempo e com que frequência participa das atividades?
- 4) Quais as atividades preferidas do programa e por quê?
