

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

A FALÁCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB O DOMÍNIO
IMPERIALISTA: UM ESTUDO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM
RONDÔNIA

PAULO APARECIDO DIAS DA SILVA

Manaus - AM

2017

PAULO APARECIDO DIAS DA SILVA

A FALÁCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB O DOMÍNIO
IMPERIALISTA: UM ESTUDO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM
RONDÔNIA

Tese apresentada a banca examinadora para a obtenção do título de Doutor no Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM), sob a orientação da professora Dr^a. Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro.

Manaus - AM

2017

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586f Silva, Paulo Aparecido Dias da
A falácia da educação integral sob o domínio imperialista: um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia / Paulo Aparecido Dias da Silva. 2017
223 f.: 31 cm.

Orientadora: Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Imperialismo. 2. Capitalismo burocrático. 3. Educação integral.
4. Programa Mais Educação. I. Pinheiro, Maria das Graças Sá Peixoto II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

PAULO APARECIDO DIAS DA SILVA

A FALÁCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB O DOMÍNIO
IMPERIALISTA: UM ESTUDO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM
RONDÔNIA

Tese apresentada a banca examinadora para a obtenção do título de Doutor no Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM), sob a orientação da professora Dr^a. Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro.

Tese defendida em 13 de abril de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro – Presidente (UFAM)

Prof^a. Dr^a Armanda Rachel Botelho Mourão – Membro (UFAM)

Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas – Membro (UFFS)

Prof^a. Dr^a Marilsa Miranda de Souza – Membro (UNIR)

Prof^a. Dr^a Selma Suely Baçal de Oliveira – Membro (UFAM)

DEDICO

Ao meu querido Filho, Caio Dias, pela doçura do seu sorriso.

Aos meus queridos pais Romário e Dorilde, por uma vida de intenso trabalho no campo dedicado a família e pela possibilidade de estudar, não obstante todas as dificuldades enfrentadas.

A minha querida irmã Poliane pelo carinho fraterno.

Ao meu irmão Marcelo pelo apoio.

Ao meu sobrinho Gabriel pela alegria que trouxe a toda a família.

A todos os trabalhadores do campo e da cidade que efetivamente financiaram meus estudos em todos os níveis.

AGRADEÇO

À Lucilene, esposa, amiga e companheira, pelo carinho e paciência dedicados durante a elaboração deste trabalho.

À minha orientadora, Professora Dra. Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro, pelo seu compromisso com o direito à educação pública, pelo seu exemplo de dedicação e respeito, pela efetiva orientação e por possibilitar o desenvolvimento desta tese de forma autônoma e desafiando-me a tratar com rigor e coerência a temática abordada.

Às professoras Arminda Rachel Botelho Mourão, Marilsa Miranda de Souza e Selma Suely Baçal de Oliveira pelos momentos de interlocução e pelas preciosas contribuições, sobretudo durante o exame de qualificação deste trabalho.

Aos colegas da turma do Doutorado em Educação da Universidade Federal do Amazonas pelo apoio, amizade sincera e profícuos debates.

Aos meus colegas professores e professoras do Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia - Campus de Rolim de Moura, pelo incentivo e apoio dispensados durante o curso.

La educación debe estar al servicio de la política del proletariado y estar combinada con el trabajo productivo. Nuestra política en terreno de la educación debe permitir alcanzar una formación en el plano moral, intelectual y físico para que los que la reciben se conviertan en trabajadores cultos, con conciencia socialista (MAO TSETUNG, 1976)

Resumo

Esta tese trata do Programa Mais Educação em Rondônia. A pesquisa foi realizada tendo por método o materialismo histórico-dialético a partir das categorias analíticas totalidade, contradição, ideologia e práxis e das categorias históricas imperialismo e capitalismo burocrático. Buscou-se analisar se o Programa Mais Educação pode ser considerado uma proposta de educação integral ou se apenas diz respeito a uma política de ampliação da jornada escolar com vistas a atender as demandas do modo de produção capitalista em sua fase imperialista. As concepções e práticas de educação integral no Brasil sempre estiveram no interior do horizonte teórico burguês, ora fundamentando-se no pragmatismo como no caso de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, ora no fascismo escancarado como no caso da Ação Integralista Brasileira (AIB) dirigida por Plínio Salgado. A partir da década de 1970, o Banco Mundial, na condição de principal agência do imperialismo na atualidade, direciona suas prioridades para educação básica. A educação básica passa a ser vista como importante fator de segurança e controle social. O discurso ideológico que enfatiza a necessidade de políticas públicas de educação focalizadas com o objetivo de aliviar a pobreza torna-se o eixo central por meio do qual o Banco Mundial formula e impõe as políticas aos países dominados e submetidos ao controle imperialista. O Programa Mais Educação insere-se nesse contexto. Nos documentos oficiais que fundamentam e norteiam a implantação do Programa Mais Educação estão reproduzidas as diretrizes do Banco Mundial. O ideário pós-moderno que nega a importância da transmissão dos conhecimentos científicos e o papel da escola de transmitir os conteúdos universais está presente em seus fundamentos em nome da criação de “redes de aprendizagem” e “territórios educativos” que se estenderiam por toda a cidade. Na prática, não há infraestrutura básica, os monitores são voluntários e não recebem formação, não há melhora na apropriação de conhecimentos e os alunos são estigmatizados por sua condição social. Coordenadores, diretores, professores e monitores destacam a forma autoritária como foi implantado o Programa Mais Educação, não o consideram uma proposta com uma prática de Educação integral e criticam sua natureza focalizadora. Exaltam, por outro lado, seu caráter protetor ao manter ocupados e alimentados por mais tempo no interior da escola os alunos pobres como forma de prevenir supostos perigos que a rua e a sociedade em geral oferecem. Em síntese, em um país de capitalismo burocrático, dominado pelo imperialismo, a educação integral não passa de uma falácia e se constitui em mera ampliação da jornada escolar com vistas a atender as necessidades de formação exigidas para a fase imperialista do capitalismo. A educação integral, na perspectiva da omnilateralidade, será consequência da revolução socialista e atingirá seu maior nível de desenvolvimento no momento em que a unilateralidade da educação burguesa esteja definitivamente superada por meio da supressão revolucionária de todas as classes sociais.

Palavras-chave: Imperialismo. Capitalismo burocrático. Educação integral. Programa Mais Educação.

Abstract

This thesis deals with the More Education Program in Rondônia. The research was carried out using method-historical-dialectical materialism from the analytical categories totality, contradiction, ideology and praxis and from the historical categories imperialism and bureaucratic capitalism. It was tried to analyze if the More Education Program can be considered a proposal of integral education or only a point of view of a politics of extension of the scholastic day with view to attend like demands of mode of production capitalist in its imperialist phase. The conceptions and practices of integral education in Brazil have always been within the bourgeois theoretical horizon, now based on pragmatism as in the case of Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro, sometimes in open fascism as in the case of the Brazilian Integralist Action (AIB) directed by Plínio Salgado. Since the 1970s, the World Bank, as the main agency of imperialism today, directs its priorities to basic education. Basic education is seen as an important factor of security and social control. The ideological discourse that emphasizes the need for targeted education public policies to alleviate poverty becomes the central axis through which the World Bank formulates and enforces as policies for countries dominated and subjected to imperialist control. The More Education Program is part of this context. In the official documents that support and guide the implementation of the More Education Program are reproduced the guidelines of the World Bank. Postmodern ideology, which is not an evaluation of the transmission of scientific knowledge and the role of the school in transmitting universal content, is present in its foundations in the name of the creation of "learning networks" and "educational territories" that would extend throughout the City. In practice, there is no basic infrastructure, monitors are volunteers and do not receive formation, there is no improvement in the appropriation of knowledge and students are stigmatized by their social condition. The subjects stand out as an embodiment like the More Education Program, do not consider a proposal with a practice of integral education and criticize its focal nature. They exalt, on the other hand, their protective character by keeping poor students occupied and fed for longer in the school as a way of preventing supposed dangers that the street and society in general offer. In short, in a country of bureaucratic capitalism dominated by imperialism, integral education is nothing more than a fallacy and constitutes a mere extension of the school day in order to meet the formation needs required for the imperialist phase of capitalism. Integral education, in the perspective of omnilaterality, will be a consequence of the socialist revolution and will reach its highest level of development at a time when the unilaterality of bourgeois education is finally overcome by the revolutionary suppression of all social classes.

Keywords: Imperialism. Bureaucratic capitalism. Integral education. More Education Program

Figuras e gráficos

Figura 1 - Mapa dos municípios que constituíram o campo de pesquisa.....	18
Gráfico 1- Orçamento Geral da União executado em 2015.....	39
Gráfico 2- Expansão do Programa Mais Educação em Rondônia.....	167

Quadros

Quadro 1 - Acesso a escolarização em Rondônia.....	162
Quadro 2 - Caracterização e identificação dos sujeitos da pesquisa.....	168
Quadro 3 - Atividades e macrocampos “Escola A”.....	169
Quadro 4 - Atividades e macrocampos “Escola A”.....	169
Quadro 5 - Atividades e macrocampos “Escola A”.....	170
Quadro 6 - Atividades e macrocampos “Escola B”.....	171
Quadro 7 - Atividades e macrocampos “Escola B”.....	171
Quadro 8 - Atividades e macrocampos “Escola B”.....	172
Quadro 9 - Atividades e macrocampos “Escola C”.....	173
Quadro 10 - Atividades e macrocampos “Escola C”.....	173
Quadro 11 - Atividades e macrocampos “Escola D”.....	175
Quadro 12 - Atividades e macrocampos “Escola D”.....	175
Quadro 13 - Atividades e macrocampos “Escola E”.....	176
Quadro 14 - Atividades e macrocampos “Escola E”.....	177

Lista de siglas

AIB	Ação Integralista Brasileira
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
AMGI	Agência Multilateral de Garantias de Investimentos
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAICs	Centros de Atenção Integral às Crianças
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CFI	Cooperação Financeira Internacional
CIACs	Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente
CICDI	Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRE	Coordenação Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERT	Mesa Européia dos Industriais
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GESTAR	Gestão da Aprendizagem Escolar
GRCP	Grande Revolução Cultural Proletária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM	Instituto do Banco Mundial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSE	Levantamento da Situação Escolar
MCT	Ministério da Ciência e da Tecnologia
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PCCh	Partido Comunista Chinês
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano do Desenvolvimento da Educação
PDE Escola	Plano do Desenvolvimento da Escola
PES	Planejamento Estratégico da Secretaria
PIB	Produto Interno Bruto
PIN	Programa de Integração Nacional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano de Melhoria da Escola
PMFE	Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas
PMQE	Programa de Melhoria da Qualidade do Mobiliário e Equipamento Escolar
PRALER	Programa de Apoio à leitura e à escrita
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRÓ-	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício

INFANTIL	na Educação Infantil
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PSE	Programa Saúde na Escola
SEB	Secretaria da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Educação e Diversidade
SEDUC-RO	Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia
SINTERO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação do Ministério da Educação
SPE	Projeto Saúde e Prevenção na Escola
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

Sumário

INTRODUÇÃO	15
1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	20
1.1 Materialismo mecanicista e materialismo dialético	21
1.2 O fenômeno e a essência	25
1.3 A dialética entre o particular e o universal	27
1.4 Contradição, totalidade e ideologia.....	30
2 IMPERIALISMO, CAPITALISMO BUROCRÁTICO E SUBMISSÃO DO ESTADO BRASILEIRO.....	38
2.1 Imperialismo e desenvolvimento do capitalismo burocrático	40
2.2 O desenvolvimento do capitalismo burocrático no Brasil	48
2.3 Divergências entre a tese do capitalismo burocrático e a teoria da dependência	59
2.4 Submissão do Estado brasileiro às determinações imperialistas	62
3 IMPOSIÇÕES DO BANCO MUNDIAL, POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	71
3.1 O Banco Mundial como principal agência do imperialismo no âmbito da educação	72
3.2 Imposições do Banco Mundial nas políticas públicas de educação básica no Brasil.....	81
3.3 Políticas públicas, ampliação da jornada escolar e o Programa Mais Educação.....	93
4 OMNILATERALIDADE, CONCEPÇÕES BURGUESAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	109
4.1 Concepções de educação integral no Brasil e o Programa Mais Educação	110
4.2 Concepção de educação integral na perspectiva marxista	134
5 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA	158
5.1 O Programa Mais Educação em Rondônia: esvaziamento do papel da escola e negação do conhecimento científico	163
5.2 A falácia da educação integral: ampliação da jornada escolar como proteção e segurança no capitalismo burocrático	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
REFERÊNCIAS	206
ANEXO A	222
APÊNDICE A.....	223

INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo do Programa Mais Educação foi despertado a partir da experiência de ensino na área de fundamentos da educação na Universidade Federal de Rondônia, bem como através da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado Acadêmico em Educação na mesma Universidade. A referida pesquisa teve como título *Repercussões das concepções pedagógicas nas políticas educacionais em Rondônia entre 1995 e 2010* e analisou as concepções pedagógicas presentes nas políticas educacionais implantadas entre 1995 e 2010 em Rondônia, à luz da pedagogia histórico-crítica.

Nos resultados dessa pesquisa se constatou que o Banco Mundial tem articulado, dirigido e financiado as políticas educacionais. O ideário presente nas referidas políticas é norteado pelo pragmatismo na medida em que supervaloriza as práticas cotidianas e defende uma educação adaptada aos novos tempos, ou seja, submissa aos imperativos do modo de produção capitalista, cuja reestruturação é necessária para superar momentaneamente as crises geradas por suas contradições.

Após a conclusão do Mestrado, a participação numa pesquisa sobre as políticas educacionais e relações de poder na educação escolar em Rondônia possibilitou a continuidade dos estudos acerca dessa temática. Os resultados dessa pesquisa apontaram para um absoluto desconhecimento das origens das políticas por parte das equipes gestoras e professores, assim como demonstraram as relações de poder autoritárias presentes nas escolas. Estas relações contribuem para a desmobilização dos trabalhadores em educação e, simultaneamente, possibilitam a implantação das políticas dirigidas pelos organismos internacionais, sob o controle dos países imperialistas, destacadamente os Estados Unidos da América (EUA), que possui o controle do Banco Mundial.

Apesar do foco daquela pesquisa não ser especificamente o Programa Mais Educação, na medida em que professores e gestores eram indagados acerca das políticas educacionais implantadas ou em fase de implantação, estes apresentaram diversas críticas ao Programa. Nas entrevistas ficou

evidente a ausência do Estado no que diz respeito ao financiamento para garantir a implantação do Programa. Não havia professores suficientes para atender a demanda atual e o Programa estava sendo implantado com a contratação de estagiários sem a formação adequada. A infraestrutura era tão deficiente que os gestores estavam buscando alternativas de caráter paliativo em barracões de igrejas, entre outros.

A ideia de educação integral, na forma como é proposta no Programa Mais Educação, oriundo do governo federal, é apresentada de modo superficial e abstrata na medida em que não explicita as relações concretas estabelecidas no âmbito de uma sociedade constituída por classes sociais antagônicas e submetida aos ditames do imperialismo que, em última instância, determina os processos educativos em curso.

Uma educação que possa ser considerada integral necessita de condições que não são oferecidas no modo de produção capitalista e no caso do Brasil há ainda o agravante deste país possuir características, com base no conceito leninista, de semicolônia, portanto, sem autonomia.

Por esses motivos, tem-se como questão central se o Programa Mais Educação em Rondônia pode ser considerado uma proposta de educação integral ou está limitado à ampliação da jornada escolar no ensino fundamental público com o objetivo de responder às exigências educacionais do modo de produção capitalista em sua fase imperialista?

Como desdobramento da questão central propõem-se as seguintes questões norteadoras: Como as nações imperialistas direcionam os programas educacionais nos países dominados a exemplo do Brasil? Que tipo de capitalismo foi engendrado no Brasil pelas nações imperialistas? Quais as prioridades do Banco Mundial para a educação básica no Brasil? Qual a concepção de educação integral presente na perspectiva marxista? Qual a concepção de educação integral presente no Programa Mais Educação?

Nesse sentido, como conceitos estruturantes são utilizados imperialismo/semicolonialismo, a partir dos aportes de Lênin (1987); capitalismo burocrático/semifeudalidade fundamentando-se em Mao Tsetung (1979; 2008), Guzmán (1974), Basbaum (1976a; 1976b; 1976c; 1986), Sodré (1967; 1983), Guimarães (1968); educação integral com base nos estudos de Cavaliere (2002; 2009; 2010), Silva e Silva (2012); omnilateralidade a partir das

contribuições de Engels (1979; 2009), Marx (2006; 2007; 2008; 2010; 2011; 2013), Marx e Engels (1987; 1999; 2004; 2007), Pistrak (2003; 2009), Makarenko (1977, 1986; 1989), Duarte e Saviani (2010), Lombardi (2010); Duarte (1999; 2008) e Saviani (2013).

A análise dos resultados foi realizada a partir dos fundamentos teórico-metodológicos do método materialista histórico-dialético. Com este método buscou-se interpretar a realidade por meio das seguintes categorias: totalidade, contradição e ideologia. As categorias totalidade e contradição foram utilizadas para estudar os determinantes econômicos e políticos da educação atual, assim como seus aspectos históricos e o conceito de ideologia foi utilizado para analisar o conteúdo ideológico do Programa Mais Educação. Utilizaram-se, ainda, duas categorias históricas: imperialismo e capitalismo burocrático. O conceito de imperialismo permite compreender a atual fase do capitalismo e a educação exigida para esse contexto e o conceito de capitalismo burocrático possibilita o entendimento da forma específica de capitalismo engendrada nos países dominados na época do imperialismo.

Os conceitos de imperialismo e capitalismo burocrático permitem compreender as políticas educacionais na perspectiva da totalidade. Desta forma, possibilitam superar uma visão fragmentária da realidade que não analisa as determinações econômicas e sociais que estão na base da elaboração e implantação das decisões políticas no campo da educação no Brasil que se refletem no Estado de Rondônia, especificamente no Programa Mais Educação.

No contexto do imperialismo e do capitalismo burocrático não são criadas na educação as condições para a transmissão das formas mais elaboradas do conhecimento desenvolvido pela humanidade, assim como as possibilidades de produção de conhecimento nos níveis superiores são extremamente limitadas.

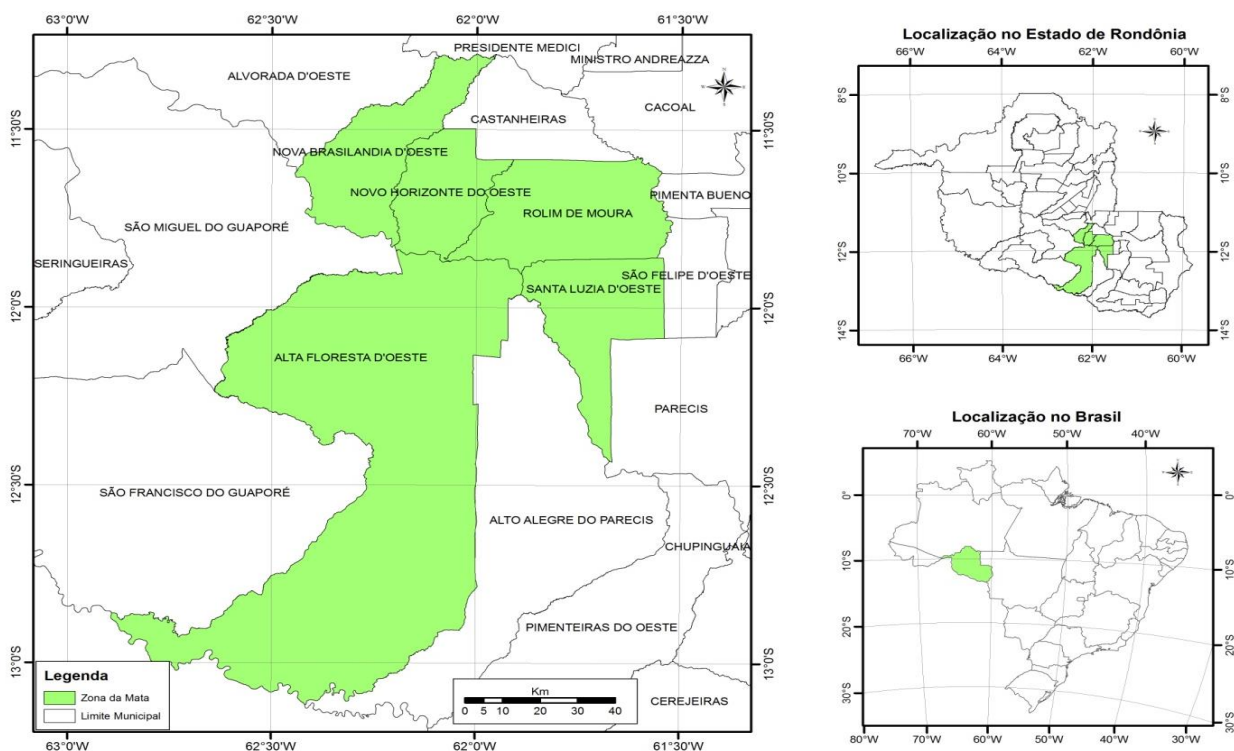
O Estado brasileiro tem seguido as orientações do Banco Mundial, enquanto principal agência do imperialismo, sobretudo o estadunidense que tem controle sobre as políticas do Banco.

Tendo em vista a implantação do Programa Mais Educação em Rondônia no ensino fundamental, se faz necessário aprofundar a análise evidenciando as condições concretas, assim como os fundamentos teóricos e

políticos da sua proposta. Nesse sentido, são necessários estudos que busquem analisá-lo considerando a escassa produção sobre o objeto temático na região pesquisada. Isso se deve ao lançamento desse Programa federal em 2007, com progressiva implantação em todo o país.

O campo de pesquisa está relacionado à Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC – RO) em 05 (cinco) escolas da rede pública estadual que atendem o ensino fundamental na Zona da Mata rondoniense¹ composta pelos Municípios de Rolim de Moura, Alta Floresta D’oeste, Novo Horizonte D’oeste, Nova Brasilândia D’oeste e Santa Luzia D’oeste. Em cada Município escolheu-se uma escola onde implantou-se o Programa Mais Educação no ensino fundamental.

Figura 1: Mapa dos Municípios que constituíram o campo de pesquisa.



Fonte: Michel Watanabe, 2017.

¹ A Zona da Mata corresponde à uma microrregião do Estado de Rondônia. Sua população está estimada em 114.042. Corresponde, portanto, a aproximadamente 13,68% da população total do Estado que, de acordo com o último censo, chega a 1560. 501 habitantes (IBGE, 2010).

Para a coleta de dados desta pesquisa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e análise documental. A entrevista semiestruturada individual foi o instrumento básico para conhecer a perspectiva dos entrevistados sobre o processo de implantação do Programa Mais Educação na Zona da Mata rondoniense. As entrevistas foram realizadas com a coordenação estadual do Programa Mais Educação, a coordenação do Programa no âmbito da Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) da Zona da Mata², a direção e a coordenação do Programa na escola, 02 (dois) professores e 01 (um) monitor de cada escola, perfazendo 01 (um) coordenador estadual, 01 (um) coordenador regional, 05 (cinco) diretores, 05 (cinco) coordenadores escolares, 10 (dez) professores e 5 (cinco) monitores, num total de 27 (vinte e sete) entrevistados.

A análise documental teve por base legislação (portarias, decretos, resoluções, LDBEN, Constituição Federal), manuais, planos, programas, propostas pedagógicas que normatizam e orientam o Programa Mais Educação no ensino fundamental em Rondônia e relatórios da coordenação estadual do Programa.

A tese organiza-se em cinco capítulos. No primeiro, aborda-se o materialismo histórico-dialético como perspectiva de análise das políticas educacionais. No segundo discute-se o imperialismo e o capitalismo burocrático, assim como a submissão do Estado brasileiro às determinações imperialistas. No terceiro, são estudadas as imposições realizadas na educação básica brasileira. No quarto capítulo, são abordadas as concepções burguesas de educação integral em contraposição ao conceito de omnilateralidade na perspectiva marxista e no quinto capítulo analisa-se o Programa Mais Educação na Zona da Mata rondoniense.

² As Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE's) são subdivisões administrativas da SEDUC - RO.

1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Para a investigação sobre o Programa Mais Educação optou-se pelo materialismo histórico-dialético como método de análise. Esta perspectiva epistemológica possibilita ultrapassar o empírico, o fenômeno e conhecer a essência, a coisa em si, por meio da análise abstrata. O particular é concebido a partir de sua relação dialética com o universal, evitando-se, portanto, o estudo da parte desconsiderando as determinações mais amplas que configuram a totalidade.

Neste capítulo discute-se acerca da epistemologia materialista histórica e dialética, como perspectiva de análise das políticas educacionais brasileiras. Busca-se compreender as categorias centrais do materialismo histórico-dialético: práxis, contradição, totalidade e ideologia. As políticas educacionais implantadas no Brasil e, em particular o Programa Mais Educação, somente poderão ser compreendidas, em sua essência, na medida em que sejam explicitadas as relações estabelecidas no âmbito do modo de produção capitalista vigente no país e sua relação de submissão aos organismos internacionais que atuam como agências do imperialismo. As políticas impulsionadas neste contexto objetivam reproduzir e ocultar as contradições e os antagonismos inerentes a este modo de produção.

O materialismo histórico-dialético desenvolveu-se inicialmente com as contribuições de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1821-1895). Esses autores superaram dialeticamente o que havia de mais avançado no pensamento sociológico francês, na filosofia alemã e na economia política inglesa. Posteriormente, Vladimir Lênin (1870-1924) e Mao Tsetung (1893-1976) se destacaram aprofundando os revolucionários aportes teóricos de Marx e Engels, por meio da análise da realidade concreta e da aplicação da dialética materialista nas mais importantes transformações históricas ocorridas ao longo do século XX: a revolução russa e a revolução chinesa. Cabe destacar que Lênin e Mao Tsetung tiveram o mérito de desenvolver o pensamento teórico marxista em diversas obras, ao mesmo tempo em que aplicavam esse conhecimento nos processos históricos revolucionários então

em curso. Suas análises são fundamentais para a compreensão da materialidade histórica atual que, na sua essência, permanece inalterada. Nesse processo dialético de análise da realidade histórica e de intervenção revolucionária no sentido de sua transformação, as categorias totalidade e contradição desempenharam papel central.

Com o objetivo de explicitar esse processo, inicialmente aborda-se o materialismo dialético enquanto concepção que se diferencia das concepções materialistas anteriores, particularmente a mecanicista. Parte-se do rompimento realizado por Marx e Engels com os pensadores neo-hegelianos, sobretudo com Feuerbach, Bruno Bauer e Max Stirner, tendo como base a polêmica realizada por esses autores acerca do materialismo numa perspectiva histórica e dialética na obra *Ideologia Alemã* (1999; 2007). Em seguida, discute-se a problemática relacionada ao fenômeno e a essência na epistemologia marxista. Na sequência, trata-se da dialética entre o singular e o universal e, por fim, apresenta-se uma abordagem das categorias analíticas do materialismo histórico-dialético: contradição, totalidade e ideologia.

1.1 Materialismo mecanicista e materialismo dialético

Marx e Engels (1999), na obra *Ideologia Alemã*, escrita nos anos 1845 e 1846 e publicada somente em 1932, elaboraram as teses fundamentais do materialismo histórico. Nessa obra, os autores polemizam com pensadores neo-hegelianos alemães, sobretudo Feuerbach a quem são dirigidas as famosas teses.

Na segunda tese sobre Feuerbach, Marx e Engels afirmam que é uma questão prática e não teórica saber se cabe ao pensamento humano o conhecimento da verdade objetiva. Neste sentido, o caráter terreno do pensamento deverá ser demonstrado na práxis. Assim, especulações sobre a realidade ou não do pensamento isolado da práxis é uma questão de natureza puramente escolástica¹ (MARX; ENGELS, 1999, p. 12).

Na tese seguinte, os autores expõem a fragilidade do materialismo mecanicista elaborado por Feuerbach. Marx e Engels (1999, p. 12)

¹ Entende-se por escolástica as explicações verbalistas desprovidas de comprovação científica e sem vinculação com a prática, hegemônicas no período medieval.

argumentam que somente é possível compreender racionalmente a [...] “coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio”, a partir da práxis revolucionária. A crítica recai sobre a concepção materialista que, para explicar o processo de mudança das circunstâncias e da educação, separa a sociedade em duas partes, uma delas colocada acima da sociedade. Essa doutrina esquece que são precisamente os homens que promovem as transformações e, nesse sentido, “o próprio educador deve ser educado” (MARX; ENGELS, 1999, p. 12). No materialismo de Feuerbach não se encontra a história e quando esta se faz presente o materialismo é esquecido (MARX; ENGELS, 2007, p. 32).

A superação do materialismo mecanicista e do reducionismo que o caracteriza pela dialética materialista é explicitada por Kosik (1976) da seguinte maneira:

A dialética materialista como método de explicitação científica da realidade humano-social não significa, por conseguinte, pesquisa do núcleo terreno das configurações espirituais (como supõe o materialismo reducionista, spinoziano, de Feuerbach); não significa emparelhamento dos fenômenos de cultura aos equivalentes econômicos (como ensinava Plekanov seguindo a mesma tradição spinoziana), nem redução da cultura a fator econômico. A dialética não é o método da redução: *é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade* é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico (KOSIK, 1976, p. 32, grifo do autor).

Portanto, ao se propor reproduzir intelectualmente a realidade, o materialismo dialético não se limita a reduzir as manifestações no âmbito da cultura aos determinantes econômicos, trata-se, contudo, de apropriar-se da realidade a partir da práxis humana.

O conceito de práxis presente na tradição teórica marxista é analisado por Sánchez Vázquez (2011). Este autor diferencia a abordagem realizada pelos economistas burgueses sobre a práxis daquela desenvolvida por Marx no *Capital*. A práxis como atividade produtiva que transforma o mundo natural reduz-se à sua dimensão econômica no caso dos economistas burgueses. Marx, por outro lado, relaciona a “transformação que se opera com tal atividade, como trabalho, na natureza humana” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 53). Na perspectiva dos economistas burgueses o trabalho não é considerado “em sua forma histórico-concreta, ou seja, como trabalho alienado ou assalariado, próprio de relações sociais de produção determinadas”

(SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 53). Marx e Engels criticaram essas limitações e as superaram concebendo o trabalho “como uma forma específica de práxis humana e não como uma simples atividade produtiva, puramente econômica” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 53).

Desse modo, segundo Sánchez Vázquez (2011), em Marx a práxis corresponde a uma síntese superior, resultado de uma totalidade nova em que os elementos teóricos relativos às práticas produtiva, revolucionária e artística, oriundos de Hegel, Feuerbach, dos economistas ingleses e das doutrinas socialistas de caráter utópico, são superados e elevados a outro nível adquirindo, portanto, uma nova vida.

Kosik (1976, p. 198) aponta as transformações históricas na definição do conceito de práxis. De acordo com esse autor (1976), a práxis foi entendida como socialidade e a concepção filosófica materialista como doutrina da socialidade do homem. Tornou-se mera categoria desempenhando a função de conceito fundamental da epistemologia e em outra modificação foi identificada com a técnica “no sentido mais amplo da palavra, e foi entendida e praticada como manipulação, técnica do agir, arte de dispor de homens e coisas, em suma, como poder e arte de manipular o material humano e as coisas” (KOSIK, 1976, p. 198). Nesse aspecto, na medida em que se modificam a concepção e a prática da práxis, sofrem alterações a concepção, a tarefa, o sentido da filosofia e o conceito do homem e do mundo.

Na perspectiva materialista histórica e dialética, segundo Kosik (1976, p. 201, grifo do autor), o problema da práxis não parte do pressuposto da distinção entre dois campos da atividade humana ou de possíveis intencionalidades universais do homem, assim como não diz respeito à “[...] forma histórica da relação prática com a natureza e os homens como objetos de manipulação; ela nasce como resposta filosófica ao problema filosófico: *quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade?*”.

A *praxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *praxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria, é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade (KOSIK, 1976, p. 201, grifo do autor).

A verdadeira consciência da práxis não pode ser desenvolvida a partir da manifestação imediata dos fenômenos. Tampouco o pode ser por meio da consciência filosófica idealista cujo ponto de vista é limitado e mistificado, não obstante esta representar uma superação da imediaticidade própria da consciência comum (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p, 32). A consciência idealista limita-se à dimensão teórica. Hegel encontra o fundamento da práxis, assim como sua natureza e seu próprio fim apenas no “próprio movimento teórico do absoluto” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 89). Esse autor argumenta que apesar de limitar-se à sua forma especulativa, estão presentes na perspectiva de práxis hegeliana importantes aspectos da práxis humana efetiva. No entanto, para superar os limites dessa práxis teórica e abstrata em direção à verdadeira práxis, humana e material, serão necessários dois passos:

a) fazer do sujeito da práxis – o absoluto em Hegel – um sujeito real, isto é, passar do plano do absoluto a um plano humano, real. b) Posto já o pé no humano, dar à práxis não o conteúdo teórico espiritual que recebe em Hegel, mas, sim, um conteúdo real, efetivo. O primeiro passo é dado por Feuerbach; o segundo por Marx (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 90).

Desse modo, a superação dos limites impostos pela consciência comum já realizada pela consciência filosófica idealista e o conteúdo real da práxis humana ultrapassando o caráter abstrato da filosofia idealista possibilitaram o desenvolvimento de uma “teoria da práxis revolucionária” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 32).

Na obra *Sobre a prática e sobre a contradição*, Mao Tsetung (2001), retoma a dialética marxista aprofundando-a. Para o autor, a prática social dos homens não está limitada às atividades de produção. De acordo com Mao Tsetung (2001, p. 13), a prática social manifesta-se de variadas formas: “luta de classes, vida política, atividade desenvolvida no domínio da ciência e da arte; em resumo, o homem social participa em todos os domínios da vida prática da sociedade”. O autor (2001, p. 13) destaca que no seio dessas diversas relações, a luta entre as classes influencia de forma profunda a produção do conhecimento humano, assim, numa “[...] sociedade de classes, cada indivíduo existe como membro de uma classe determinada, e cada forma de pensamento está invariavelmente marcada com o selo de uma classe”.

O caráter de classe e o caráter prático do materialismo dialético marxista são as duas particularidades mais evidentes desta filosofia. No que diz respeito

ao seu caráter de classe, declara abertamente sua vinculação com os interesses do proletariado. O seu caráter prático se dá pelo “fato da teoria depender da prática, de a teoria basear-se na prática e, por sua vez, servir a prática” (MAO TSETUNG, 2001, p. 15).

Diante dos autores discutidos, entende-se que na perspectiva materialista histórica e dialética, o critério de verificação da verdade de uma teoria não pode ser determinado por uma apreciação subjetiva. Deve, portanto, orientar-se pelos resultados auferidos objetivamente na prática social.

1.2 O fenômeno e a essência

Ao discutir a questão do método no primeiro volume de *O Capital*, Marx (2010), argumenta que é fundamental fazer a distinção, formalmente, do método de exposição do método de pesquisa. No primeiro momento, cabe ao processo de investigação se apoderar detalhadamente da matéria analisando suas diferentes formas de desenvolvimento e encontrando a conexão que há entre elas. Somente após o término deste trabalho torna-se possível expor de forma apropriada o movimento do real. Caso o pesquisador consiga realizar esses processos “ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada” (MARX, 2010, p. 28).

Por sua vez, Mao Tsetung (2001, p. 16), afirma que, durante sua atividade prática, “os homens não veem, ao começo, senão o aspecto exterior dos diferentes fenômenos encontrados ao longo desse processo; eles veem aspectos isolados dos fenômenos, a ligação externa dos fenômenos isolados”.

A partir da elaboração dos conceitos, os fenômenos passam a ser vistos não em seus aspectos isolados por meio de suas ligações externas. A essência dos fenômenos é captada e estes passam a ser vistos no seu conjunto através de suas ligações internas. Nessa direção, a diferença entre a sensação e o conceito não é apenas quantitativa, mas qualitativa (MAO TSETUNG, 2001, p. 16).

Dessa maneira, para Mao Tsetung (2001, p. 18), é tarefa do conhecimento científico ultrapassar o momento empírico e elevar-se ao pensamento, elucidando progressivamente as contradições internas dos fenômenos cuja existência é objetiva. Deve, portanto, conhecer suas leis, as

ligações internas dos diferentes processos até atingir o conhecimento lógico. Assim, segundo esse autor (2001, p. 19), o “problema da essência não pode ser resolvido senão pelo pensamento teórico”.

De acordo com Mao Tsetung (2001, p. 26) é com a experiência que se inicia o processo de conhecimento e nesse aspecto encontra-se o materialismo da teoria do conhecimento. No entanto, a experiência não é suficiente, sendo necessário aprofundar o conhecimento passando do nível sensível ao racional. Esse segundo momento caracteriza a dialética da teoria do conhecimento.

A verdade objetiva do conhecimento não pode, entretanto, ser resolvida na sua totalidade sem retornar à prática social aplicando a teoria. Somente na medida em que os objetivos práticos, no que diz respeito à transformação da realidade, forem atingidos é possível afirmar que uma teoria é válida ou não.

Para Kosik (1976, p. 15), o mundo real não se manifesta ao homem em sua práxis cotidiana. O que se revela, portanto, é apenas o mundo da aparência que cria o pensamento comum sendo este a forma ideológica do agir humano no cotidiano de sua existência. No pensamento comum, o autor (1976, p. 15) acrescenta: “são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência”.

Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma) não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da *praxis* cotidiana. A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas (KOSIK, 1976, p. 15, grifo do autor).

Karel Kosik afirma, ainda, que a essência é mediata ao fenômeno, manifestando-se em algo diferente daquilo que é, ou seja, no fenômeno. O fato de não se manifestar imediatamente “revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação do fenômeno é justamente a atividade da essência” (KOSIK, 1976, p. 11). Para este autor (1976), captar o fenômeno de determinada essência, significa indagar e descrever como a essência está se manifestando no fenômeno, assim como está se escondendo nele. Sem a manifestação fenomênica não atingiríamos a essência.

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O 'conceito' e a 'abstração', em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e portanto, compreender a coisa (KOSIK, 1976, p. 14).

Ao mundo da pseudoconcreticidade, de acordo com o mesmo autor (1976, p.11), pertencem:

O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da praxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a praxis crítica revolucionária da humanidade); o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da praxis fetichizada, formas ideológicas do seu movimento; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens.

A partir da discussão feita por Marx e Engels e pelos autores que os sucederam compreende-se que a realidade concreta não pode ser conhecida de forma imediata. A apropriação do empírico que corresponde à manifestação do fenômeno é apenas o primeiro passo no conhecimento do real concreto, da essência, da coisa em si. O concreto pensado que supera a manifestação fenomênica necessita, para ser conhecido, da mediação da análise por meio do pensamento abstrato. Este, no entanto, deve retornar ao concreto, agora como síntese das múltiplas determinações para corresponder, no plano ideal, o movimento da matéria. Nesse sentido, há que se destacar a importância da prática social revolucionária.

1.3 A dialética entre o particular e o universal

Na perspectiva do materialismo histórico não é possível compreender a essência dos fenômenos isolando-os em sua singularidade e desconsiderando as concretas relações com a totalidade. No âmbito desta pesquisa entende-se que o Programa Mais Educação diz respeito ao aspecto particular e sua análise não pode prescindir da necessária compreensão da relação dialética entre o todo e as partes.

Martins (2006, p.11), afirma que para “a epistemologia materialista histórico dialética, a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade”.

Diante dessa afirmativa, não seria possível a construção do conhecimento objetivo tomando-se o particular ou o universal separadamente. Há, no entanto, possibilidade de iniciar o processo de construção do conhecimento a partir da particularidade, mas é somente por meio da análise dialética entre o singular e o universal que se chega ao conhecimento concreto e é possível construir um saber na perspectiva da totalidade.

A permanência nos diferentes elementos isolados, dispersos, separados fornecidos pela experiência caracteriza uma visão imediata do real. Essa visão imediata da realidade objetiva constitui, de acordo com Moura (1977, p. 121, grifo do autor), no fundo, uma visão *abstracta*, isto é, uma visão do mundo onde aspectos essenciais foram deixados ou postos de parte”. Essa exclusão dos aspectos essenciais ocorre para “proceder a certa *absolutização* do parcelar, do momentâneo, do finito” (MOURA, 1977, p. 121, grifo do autor) e não somente com o intento de delimitar o objeto a ser estudado.

Esse processo de absolutização da particularidade constitui, para Moura (1977, p. 128), “um procedimento exposto a elevada percentagem de consequências graves no domínio da metodologia e da epistemologia, em geral”. Para esse autor (1977, p. 128) ao absolutizar-se a particularidade ocorre uma ruptura “com o processo real objectivo que se empreende e se instaura”. Essa ruptura, por sua vez, possibilita a “manipulação dos diferentes elementos por essa forma dissociados e isolados, em ordem a documentar, sustentar ou fundar as mais arbitrarias construções teóricas” (MOURA, 1977, p. 129).

Martins (2006) argumenta que para o materialismo histórico, os dados empíricos, perceptíveis de forma imediata, representam apenas a manifestação fenomênica da realidade e desenvolvem-se na superfície da essência do próprio fenômeno. Sendo assim, segundo Martins (2006, p.10), para apreender o conteúdo, a essência, há que se descobrir as “tensões imanentes na intervinculação entre forma e conteúdo”. Não se trata, todavia, de descartar a forma, ou seja, como os dados se manifestam, mas de percebê-la como parte, superficial e periférica dos mesmos.

Marx (2008), ao apresentar o método da economia política afirma que o concreto é síntese de múltiplas determinações e constitui unidade no diverso, além disso, realiza uma crítica aos expoentes da nascente economia política tendo em vista que estes realizavam seus estudos desconsiderando as relações concretas estabelecidas no âmbito da produção. Segundo Marx (2008, p. 258), pode parecer mais correto iniciar pelo que há de mais concreto e real nos dados, ou seja, a população “que é a base e sujeito de todo o ato social da produção”.

No entanto, para Marx, se devidamente analisado, esse método é falso. Desse modo, ao se deixar de lado as classes que compõem a população, esta passa a ser uma mera abstração. Se forem ignorados elementos como o trabalho assalariado e o capital sobre os quais repousam as classes sociais, estas se tornam palavras sem sentido. O mesmo ocorre em relação ao capital que não é nada sem trabalho assalariado, valor, etc. Marx (2008, p. 258) considera cientificamente exato o método que começando pela população elabora uma representação caótica do todo chegando por meio da análise a conceitos cada vez mais simples.

Do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas (MARX, 2008, p. 258).

De acordo com Netto (2011, p. 20), a teoria em Marx não pode ser reduzida “ao exame sistemático das formas dadas de um objeto”, com o pesquisador “descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos” com a finalidade de compreender seu movimento aparente por meio de hipóteses apontando para as relações de causa e efeito. Essa forma de proceder é característica da tradição positivista e/ou empirista. A teoria, em Marx, para esse autor (2011, p. 20) também não se refere à “construção de enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos, verdadeiros jogos de linguagem ou exercícios e combates retóricos”, conforme propõem alguns pós-modernos.

Netto (2011) acrescenta que a teoria é, em Marx, uma modalidade particular do conhecimento assim como a arte, o conhecimento que resulta da

prática cotidiana e o conhecimento mágico-religioso. No entanto, o autor (2011, p. 20) afirma que “[...] a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é um conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real”.

Assim, não obstante a ausência de neutralidade do pesquisador, a teoria é para Marx a reprodução ideal do objeto investigado independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador.

O isolamento da parte em relação ao todo compromete a análise ao limitar-se às aparências. O estudo das políticas públicas de educação exige a compreensão do imperialismo como uma totalidade histórica contraditória que impõe políticas buscando reproduzir, do ponto de vista ideológico e prático, seus interesses, particularmente no âmbito da educação. Desse modo, as categorias contradição, totalidade e ideologia são imprescindíveis para a análise do Programa Mais Educação enquanto política pública de educação.

1.4 Contradição, totalidade e ideologia

A contradição é tida como a principal categoria da dialética materialista e está presente em todos os fenômenos, tanto naturais quanto sociais, constituindo-se, portanto, para Mao Tsetung (2001, p. 37) como “a lei fundamental da dialética materialista”.

No que diz respeito à contradição, Mao Tsetung (2001) afirma que, na medida em que se estuda esta categoria, obrigatoriamente há que se tratar de uma série de problemas filosóficos. Para o autor (2001, p. 38), a dialética materialista somente será compreendida nos seus fundamentos verdadeiros se “[...] as duas concepções de mundo, a universalidade da contradição, a particularidade da contradição, a contradição principal e o pólo principal da contradição, a identidade e a luta dos pólos da contradição, o lugar do antagonismo na contradição” forem devidamente esclarecidas.

A contradição reside no interior de cada fenômeno. Nesse sentido, não é externamente que se encontrará a causa dos fenômenos, mas no interior de cada um deles. Segundo Mao Tsetung (2001, p. 41), as contradições são inerentes aos fenômenos o que explica “seu movimento e desenvolvimento”. No que diz respeito às sociedades, por exemplo, as mudanças que aí se

processam têm como causa o acirramento das contradições existentes no seu interior, entre as quais destacam-se a contradição entre as relações de produção e as forças produtivas, entre as classes sociais, entre o novo e o velho. As causas externas, no entanto, não são negadas pela dialética materialista. Na perspectiva de Mao Tsetung (2001, p. 43), “as causas externas constituem a condição das modificações, que as causas internas são a base dessas modificações e que as causas externas operam por intermédio das causas internas”.

Mao Tsetung (2001, p. 46) afirma que nas contradições o universal existe no particular. Assim, na ausência do conhecimento do que há de universal nas contradições, torna-se impossível compreender as causas e as bases gerais do desenvolvimento dos fenômenos. Da mesma maneira, há que se estudar as particularidades das contradições sem as quais não é possível distinguir um fenômeno do outro já que sua essência própria não foi conhecida. A delimitação da investigação científica também fica comprometida tendo em vista que as causas e o desenvolvimento específicos do desenvolvimento dos fenômenos não foram devidamente esclarecidos (MAO TSETUNG, 2001, p. 53).

O conhecimento da particularidade das contradições é fundamental para apontar os métodos de resolução que são específicos para cada caso. De acordo com Mao Tsetung (2001, p. 55), o método da revolução socialista resolve a contradição entre o proletariado e a burguesia, já a contradição entre as grandes massas populares e o sistema feudal é resolvida pelo método da revolução democrática. A contradição que tem origem na dominação imperialista sobre as colônias ou semicolônias é resolvida pelo método da guerra revolucionária nacional. De acordo com este autor (2001, p. 55), “os processos mudam, os antigos processos e as antigas contradições desaparecem, surgem novos processos e novas contradições, sendo, por consequência, igualmente diferentes os respectivos métodos de resolução”.

Outra categoria central na compreensão da dialética materialista que demonstra a unidade e a conexão da realidade objetiva é a totalidade. Essa categoria não possui, como afirma Moura (1977, p. 113), somente uma aplicação no campo gnosiológico ou epistemológico, portanto, relacionada ao processo de conhecimento e apropriação científica da realidade, mas é,

também, de natureza ontológica. Nesse sentido, a totalidade “[...] transcende o âmbito da simples estruturação subjetiva do saber, no quadro de uma qualquer ‘arquitetônica’ da razão, para se instalar desde a partida no campo da própria realidade objetiva que à consciência é dado refletir” (MOURA, 1977, p. 114).

Para além da multiplicidade aparente que é imediatamente perceptível e distante de permanecer dispersa a realidade objetiva, guarda, para Moura (1977, p. 114), “uma fundamental e decisiva relação [...] com a unidade total e com as unidades parciais em que constitutiva e concretamente se inscreve”. As relações entre as partes que compõem a realidade são desenvolvidas em diferentes níveis em função das instâncias da realidade e da própria necessidade metodológica e epistemológica ao abordar-se determinado aspecto. Desse modo, segundo Moura (1977), quando se trata da totalidade não significa necessariamente referir-se a algo absoluto constituído pelo universo no seu conjunto.

No interior da multiplicidade em conflito que unificadamente o integra, encontramos zonas e processos que formam subunidades estruturais que não podem ser esquecidas, particularmente, sempre que se trata de encontrar uma resolução efectiva ou uma compreensão adequada para determinados problemas e questões bem precisos (MOURA, 1977, p. 115).

Nessa perspectiva, não significa que se torna possível solucionar problemas levantados remetendo-se verbalmente a generalidades abstratas de forma verbalista e, tão pouco, segundo Moura (1977, p. 115), apelar, de maneira sempre abstrata, “para a complexidade das questões e para a morosidade dos processos”. Antes de tudo, ao realizar-se uma análise com base na categoria totalidade, significa levar em consideração, para Moura (1977, p. 115), “as estruturas envolvidas em cada questão, a sua complexidade, as contradições que encerram”.

No que diz respeito à totalidade, Marx (2011, p. 55) afirma que o “todo como um todo de pensamentos, tal como aparece na cabeça, é um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, um modo que é diferente de sua apropriação artística, religiosa e prático-mental”. Marx (2011, p. 55) destaca que a “[...] totalidade concreta como totalidade do pensamento, como um concreto de pensamento, é de fato um produto do pensar, do conceituar [...]”. Entretanto, não pode ser considerada “[...] um produto do conceito que pensa fora e acima da intuição e da

representação, e gera a si próprio, sendo antes produto da elaboração da intuição e da representação em conceitos” (MARX, 2011, p. 55).

De acordo com Karel Kosik (1976, p. 35) a opinião daqueles que “consideram a realidade como totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação” é fundamentalmente distinta daqueles que “afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a ‘totalidade’ dos aspectos e dos fatos, isto é, das propriedades, das coisas, das relações e dos processos da realidade”. De acordo com esse autor (1976), a totalidade é considerada uma mística para aqueles que entendem a realidade como o conjunto de todos os fatos, embora estejam partindo do legítimo pressuposto de que o conhecimento humano não consegue abrangê-los em sua totalidade, já que sempre é possível acrescentar novos fatos e aspectos. Para Kosik (1976, p. 35), no entanto, a totalidade não constitui todos os fatos, mas significa a realidade estruturada dialeticamente como um todo em que fatos, classes ou conjuntos deles podem ser compreendidos de maneira racional.

Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo (KOSIK, 1976, p. 35).

Para esse autor (1976, p. 35), “o concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade”. Kosik (1976, p. 35) afirma que a realidade concreta não passará de uma mística ou coisa incognoscível em si se não compreender que a “realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos [...]”.

Na medida em que o real é entendido pelo materialismo histórico-dialético como um todo estruturado, desenvolvendo-se e criando-se, conhecer fatos ou um conjunto destes significa conhecer o lugar ocupado por eles na totalidade do próprio real. Dessa maneira, para Kosik (1976, p. 42), o pensamento dialético contrapõe-se às perspectivas racionalista e empirista, tendo em vista que estas teorias do conhecimento procedem por via somatória

em que o “conhecimento se move de pontos de partida demonstrados através de um sistemático acrescentamento linear de fatos anteriores”. Em contraposição a estas formas de explicar o conhecimento humano, o pensamento dialético pressupõe um “movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo”. Portanto, segundo Kosik (1976, p. 42), trata-se de um processo de “concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade”. Na medida em que todos os conceitos entram reciprocamente em movimento, elucidando-se de forma mútua no processo de correlações em espiral, atinge-se, conforme Kosik, (1976, p. 42), a concreticidade.

O conhecimento dialético da realidade não deixa intactos os conceitos no ulterior caminho do conhecer; não é uma sistematização dos conceitos que procede por soma, sistematização esta fundada sobre uma base imutável e encontrada uma vez por todas: é um processo em espiral de *mútua compenetração e elucidação* dos conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em correlação dialética, quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva. A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes (KOSIK, 1976, p. 42, grifo do autor)

Para esse autor (1976) há, ainda, a totalidade falsa que manifesta-se sob três aspectos fundamentais.

1) Como totalidade vazia, à qual faltam os reflexos, a determinação dos momentos isolados e a análise; a totalidade vazia exclui o reflexo, isto é, a apropriação da realidade sob a forma de momentos isolados, e a atividade do pensamento analítico; 2) como totalidade abstrata, na qual o todo foi formalizado face às partes e se atribuiu uma ‘realidade superior’ às ‘tendências hipostasiadas. A uma totalidade assim entendida faltam a gênese e o desenvolvimento, a criação do todo, a estruturalização e a desestruturalização. A totalidade é um todo fechado; 3) como totalidade má, na qual o autêntico sujeito foi substituído pelo sujeito mitologizado (KOSIK, 1976, p. 53).

A crítica à perspectiva de totalidade do marxismo vem sendo realizada por teóricos identificados com o movimento pós-moderno². Na compreensão

² As diversas correntes do pensamento pós-moderno possuem em comum a afirmação de que os paradigmas científicos e a razão estariam em crise (DUARTE, 2004, p. 77). De acordo com Chauí (2001, p. 130), “categorias gerais, como universalidade, necessidade, objetividade, finalidade, contradição, ideologia, verdade são consideradas mitos de uma razão etnocêntrica, repressiva e totalitária. Em seu lugar, colocam-se o espaço-tempo fragmentados, reunificados tecnicamente pelas telecomunicações e informações; a diferença, a alteridade; os micro

destes teóricos, a realidade concreta não pode ser conhecida, assim como não é possível explicar racionalmente a organização desta mesma realidade numa perspectiva de totalidade. A ênfase recai sobre o particular e o contingente. Na ótica pós-moderna, segundo Wood (1996, p. 121), nega-se “a própria existência de estrutura ou de conexões estruturais e a própria possibilidade de ‘análise causal’. Estruturas e causas foram substituídas por fragmentos e contingências”. Nesse sentido, de acordo com a autora (1996), há formas diferentes de poder, opressão, identidade e discursos e não um modo de produção que possa ser compreendido considerando suas leis próprias de funcionamento.

A retórica pós-moderna opera, de acordo com Wood (1996, p. 123), um esvaziamento da teoria por meio de uma suposta superação dos metarrelatos responsáveis por explicar a realidade. Afirma, ainda, que a linguagem é a única passível de ser conhecida e que, portanto, deve-se atentar para as distintas formas discursivas e abandonar os grandes relatos. Entre esses, o materialismo histórico-dialético que já estaria ultrapassado e não mais oferece ferramentas teóricas para compreender esse novo momento por natureza fragmentado e descentrado. A objetividade do conhecimento desaparece na retórica pós-moderna em meio ao um turbilhão de subjetividades imersas num cotidiano fluído. Assim, a consciência de classe, fundada numa identidade social comum é inviabilizada.

No tocante à ideologia, esta é tida por Marx e Engels (1999, p. 28) como "um conceito pejorativo, crítico, que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante". Em consonância com este entendimento, Souza (2010, p. 26), afirma ser necessário “destacar a ideologia como fator condicionante na situação em que a educação se encontra, tendo em vista que ela tem no seu conteúdo uma relação de poder que acaba por reafirmar o *status quo* de uma determinada classe social”. Segundo essa autora (2010, p. 26) “analisar um fenômeno social significa ter a necessária compreensão de que a sociedade está permeada por variáveis que são condicionantes na ação do indivíduo” e, na área educacional,

poderes disciplinadores, a subjetividade narcísica, a contingência, o acaso, a descontinuidade e o privilégio do universo privado e íntimo sobre o universo público; o mercado da moda, do efêmero e do descartável”.

“essas variáveis assumem valores diferenciados haja vista as formas que a educação assume dentro da prática inserida na sociedade”.

Por meio da categoria *ideologia* é possível analisar os fundamentos e as concepções que embasam as políticas educacionais na tentativa de encontrar a essência de suas propostas e seus reais objetivos. Segundo Frigotto (2001, p. 77), para a instauração de um método dialético de investigação das políticas educacionais brasileiras é necessário romper com a ideologia dominante que caracteriza sua forma de pensar.

As concepções pedagógicas presentes nas políticas educacionais implantadas nas últimas décadas, sobretudo a partir de 1990 no Brasil, estão fortemente imbuídas da ideologia burguesa na sua forma pragmática por meio da supervalorização da prática cotidiana e da ênfase dada à espontaneidade como suposta forma de garantir a liberdade do aluno. Neste sentido, as políticas educacionais implantadas apresentam-se como instrumento de reprodução e perpetuação das relações sociais vigentes na medida em que esvaziam a educação em sua forma escolar e disseminam uma visão de mundo funcional aos interesses dominantes.

No entanto, cabe destacar que este processo também é contraditório. O desvendamento dos reais objetivos das políticas educacionais implantadas passa pela análise de suas múltiplas relações com a totalidade histórica, assim como a superação desse estado de coisas passa pela práxis transformadora da realidade material no sentido de destruição das bases concretas, que em última instância, sustentam a dominação de uma classe sobre a outra.

Portanto, o referencial metodológico materialista histórico-dialético possibilita analisar as políticas educacionais brasileiras. Essa perspectiva epistemológica possibilita estudar a parte, o Programa Mais Educação em Rondônia, sem, no entanto, perder de vista a sua relação com a totalidade. Ao se estabelecer as contradições dos fatos é possível aproximar-se do conhecimento objetivo. A essência do objeto estudado não se manifesta de forma imediata ao sujeito. Apenas pode-se captá-la por meio de suas manifestações fenomênicas.

As categorias totalidade e contradição permitem compreender os determinantes econômicos e políticos da educação atual, assim como seus aspectos históricos. Já a categoria ideologia permite desvendar as concepções

que fundamentam as políticas educacionais evidenciando seus verdadeiros objetivos.

A posição, segundo a qual a perspectiva materialista histórica e dialética estaria supostamente imbuída de sectarismo, dogmatismo e totalitarismo perde toda a sustentação na medida em que essa mesma perspectiva pressupõe o conhecimento da realidade concreta, suas determinações, a relação dialética entre o universal e o particular e preconiza que somente a partir do conhecimento dessa realidade é possível estabelecer o método mais adequado para sua transformação.

O materialismo histórico-dialético, enquanto método de pesquisa, permite a compreensão das políticas públicas na educação, especificamente do Programa Mais Educação, através da necessária relação com a materialidade histórica mais ampla, configurada na atualidade pela dominação imperialista exercida por meio de diversos instrumentos. No campo da educação básica brasileira o domínio e as imposições ocorrem, sobretudo, pela influência do Banco Mundial que atua ora financiando, ora direcionando as políticas educacionais implantadas nos países de capitalismo atrasado a exemplo do Brasil. A dominação imperialista e a forma de capitalismo engendrada no Brasil serão objeto de discussão no próximo capítulo.

2 IMPERIALISMO, CAPITALISMO BUROCRÁTICO E SUBMISSÃO DO ESTADO BRASILEIRO

O Brasil, na condição de país semicolonial¹ e em função das relações de classe estabelecidas no seu interior, mantém-se submisso às determinações imperialistas nos diversos setores e especificamente no que diz respeito às políticas educacionais por meio das ações do Banco Mundial.

O Estado brasileiro submete-se aos interesses dos países imperialistas tendo em vista que é dirigido por frações da classe dominante que disputam o poder entre si, cujos interesses estão umbilicalmente ligados aos grupos imperialistas.

A dívida pública brasileira é um exemplo concreto da dominação imperialista a que o país é submetido do ponto de vista financeiro. Dados de 2014 da Auditoria Cidadã da Dívida² pública brasileira demonstram que o endividamento bruto excede os 80% do Produto Interno Bruto (PIB) sendo que em 2013 destinou-se 40,3% do orçamento federal para o pagamento de juros e amortizações da dívida interna e externa, o que corresponde a 718 bilhões de reais arrecadados por meio de impostos (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2014, p. 1). Em 2013, a dívida externa alcançou a cifra de 485 bilhões de dólares e não para de crescer. Os principais controladores beneficiários da dívida interna são bancos nacionais e estrangeiros (47,24%), fundos de investimento (17,77%) e investidores estrangeiros (11,32%) (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2014, p. 4). Ainda de acordo com essa associação (2014, p. 2), em 2005 disseminou-se a falsa ideia de que a dívida externa deixara de ser um problema para o Brasil tendo em vista que o governo havia quitado a dívida com FMI no valor de 15,5 bilhões. Esse pagamento representou apenas uma troca de dívidas com juros mais onerosos.

O conceito de dívida interna, segundo Fattorelli e Ávila (2012, p. 6), não corresponde mais à realidade atual considerando a livre movimentação de

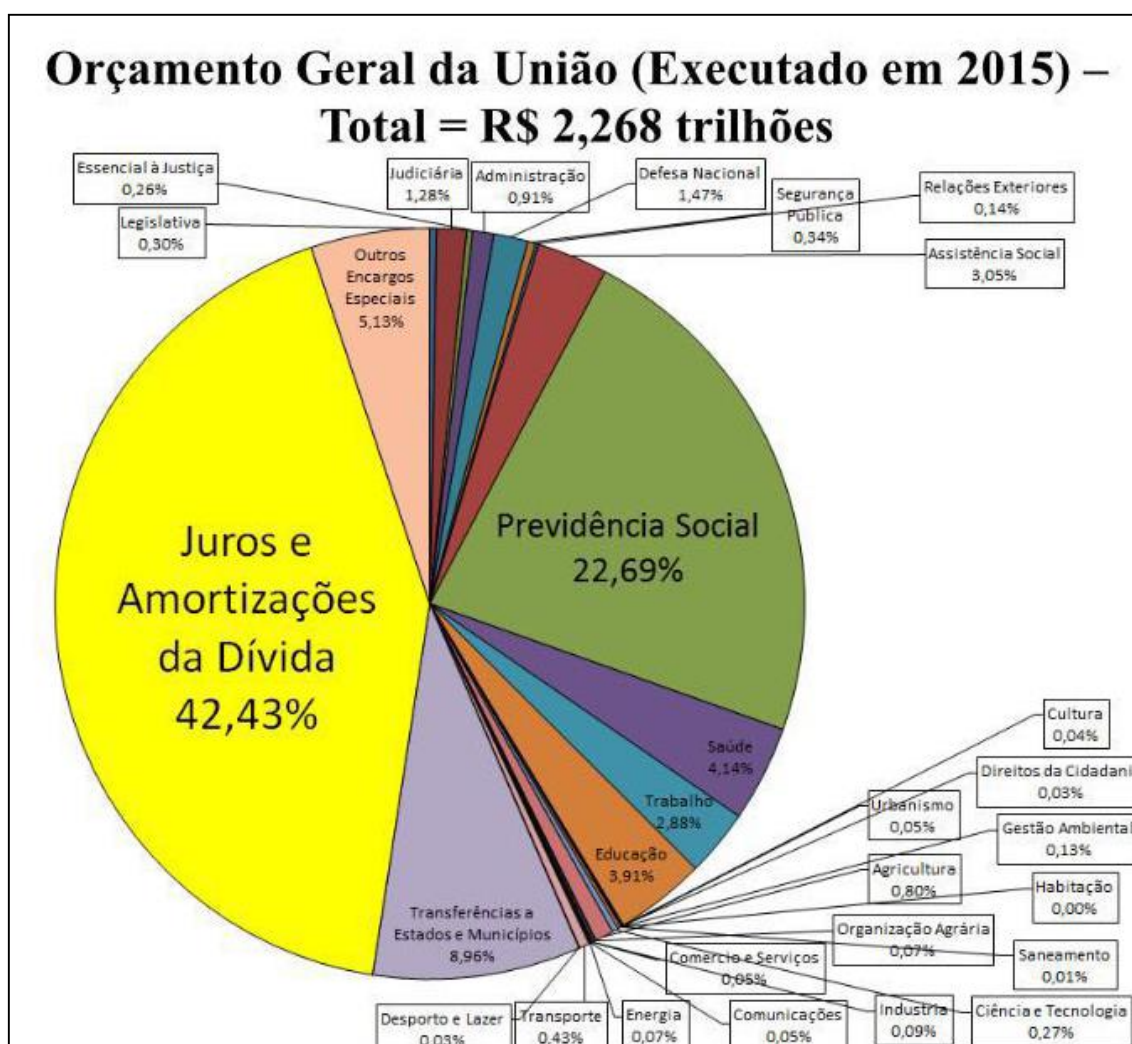
¹ O termo é utilizado por Lênin (1987) para explicar a condição dos países que, apesar de gozarem formalmente da independência política, estão submetidos ao controle econômico e político por parte das nações imperialistas.

² Associação que tem como objetivo realizar de forma cidadã a auditoria da dívida pública brasileira, interna e externa, federal, estaduais e municipais.

capitais. Assim, “grande parte da dívida interna é de fato externa, pois os títulos emitidos pelo Tesouro Nacional têm sido adquiridos principalmente por bancos e instituições financeiras (fundos de pensão e de investimento) estrangeiros” que são beneficiados com a isenção de tributos e ausência de controle de capitais e recebem os maiores juros do mundo (FATTORELLI; ÁVILA, 2012, p. 7).

Em 2014 o percentual destinado para pagamento de juros e amortizações da dívida pública foi de 45,11% e 3,73% à educação. No ano de 2015 esse percentual foi de 42,43% e 3,91% destinados aos gastos com pagamento de juros e amortizações da dívida pública e educação, respectivamente.

Gráfico 1 – Orçamento Geral da União executado em 2015.



Fonte: Auditoria Cidadã da Dívida.

Ou seja, com ligeiras variações de um ano para o outro, destina-se entre 40 e 50% do orçamento da União para bancos, fundos de investimento e investidores, oriundos ou sob o controle dos países imperialistas, em detrimento de todas as outras áreas que poderiam impactar positivamente a vida dos brasileiros, incluindo a educação e a saúde.

Dado o controle da economia brasileira e do orçamento público pelo imperialismo, as políticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, não sofrem resistência e são facilmente implantadas no país.

A dominação imperialista foi construída ao longo da história impulsionando no Brasil um tipo de capitalismo que difere essencialmente das características do modo de produção capitalista dos países avançados. Para compreender esse processo, inicialmente aborda-se o conceito de imperialismo com base em Lênin (1987). Em seguida, busca-se compreender as características do modo de produção capitalista engendrado nos países atrasados e no Brasil, a partir do conceito de capitalismo burocrático. O entendimento da forma específica de capitalismo permite analisar a atuação do Estado no que diz respeito às políticas educacionais, nas quais insere-se o Programa Mais Educação. Por fim, busca-se compreender o Estado a partir da perspectiva marxista. Parte-se do pressuposto de que o Estado burguês constitui-se como um organismo de dominação de classe. Na fase imperialista do modo de produção capitalista, para além da dominação de uma classe sobre a outra no interior de cada Estado, as nações mais desenvolvidas mantêm sob seu controle outros Estados, cuja forma de capitalismo desenvolvida está atrelada aos interesses imperialistas. Nos períodos de crise aumenta a exploração sobre essas nações atrasadas e submetidas.

2.1 Imperialismo e desenvolvimento do capitalismo burocrático

O imperialismo consiste na fase superior do capitalismo, conforme conceituou Lênin (1987). Para este autor, o capitalismo atinge uma determinada fase em que realiza a partilha do globo entre algumas nações hegemônicas.

Lênin (1987, p. 87) definiu o imperialismo como a fase monopolista do imperialismo. O autor acrescenta a esta definição cinco características dessa nova fase do imperialismo:

1) Concentração da produção e do capital atingindo um grau de desenvolvimento tão elevado que origina os monopólios cujo papel é decisivo na vida econômica; 2) fusão do capital bancário e do capital industrial, e criação, com base nesse 'capital financeiro', de uma oligarquia financeira; 3) diferentemente da exportação de mercadorias, a exportação de capitais assume uma importância muito particular; 4) formação de uniões internacionais monopolistas de capitalistas que partilham o mundo entre si; 5) termo da partilha territorial do globo entre as maiores potências capitalistas (LÊNIN, 1987, p. 88).

As potências capitalistas mantêm suas respectivas parcelas sob dominação exercendo todas as formas possíveis de rapina. Nesta fase, o mundo não está dividido apenas entre colonizados e colonizadores, mas por outras formas de dependência.

Desde o momento em que, na época do imperialismo capitalista se põe a questão da política colonial, deve notar-se que o capital financeiro e a política internacional que com ele se conforma e que se reduz a luta pela partilha econômica e política do mundo entre as grandes potências, criam entre os Estados diversas formas transitórias de *dependência*. Esta época não se caracteriza apenas pelos dois principais grupos de países: possuidores de colônia e colonizados mas ainda por variadas formas de países dependentes que, gozando nominalmente de independência política, na realidade, estão presos nas redes de uma dependência financeira e diplomática. Já indicamos uma destas formas: as semi-colônias (LÊNIN, 1987, p. 84, grifo do autor).

A existência das colônias e semicolônias da fase imperialista, no início do século XX, foi possível porque se constituíram em outro gênero de monopólio. Inicialmente desenvolveram-se associações monopolistas no interior dos países desenvolvidos para, em seguida, os próprios países adquirirem uma condição monopolista por meio da acumulação de enormes somas de capitais formando-se, portanto, um excedente passível de ser exportado para os países dominados (LÊNIN, 1987).

O surgimento de grandes monopólios constitui-se num dos processos essenciais que levaram o capitalismo a sua superior e última etapa: o imperialismo (LÊNIN, 1987, p. 30). Os monopólios desenvolveram-se sobretudo na segunda metade do Século XIX. Lênin (1987, p. 22) resume em três principais fases esse desenvolvimento.

1) Anos 1860-1880: ponto culminante do desenvolvimento da livre concorrência. Os monopólios não são mais do que embriões

difícilmente perceptíveis; 2) Após a crise de 1873: período de grande desenvolvimento dos cartéis; no entanto, eles ainda aparecem apenas a título excepcional. Carecem ainda de estabilidade. Têm ainda um caráter transitório; 3) Expansão do fim do séc. XIX e crise de 1900-1903: os cartéis tornam-se uma das bases de toda a vida econômica. O capitalismo se transformou em imperialismo.

Na fase monopólica, de acordo com Lênin (1987, p. 11), slogans como livre concorrência e democracia utilizados pela imprensa e pelos capitalistas estão ultrapassados. Um grupo reduzido de países avançados mantém o controle da maioria da população mundial por meio da opressão colonial e da asfixia financeira. Esses mecanismos de dominação conduzem à exploração das riquezas em nível mundial.

Os bancos, antes da fase imperialista, conforme Lênin (1987), eram simples intermediários e se tornaram também monopólios a partir da junção do capital industrial e do capital bancário que originou o capital financeiro. Nos países capitalistas avançados um reduzido número de estabelecimentos bancários concentra os capitais e os rendimentos em dinheiro. A partir daí formam-se oligarquias financeiras capazes de submeter, segundo Lênin (1987, p. 122), “numa apertada rede de relações de dependência, todas as instituições econômicas e políticas da sociedade burguesa dos nossos dias, sendo esta a manifestação mais saliente deste monopólio”.

Nesse processo de concentração financeira desenvolvem-se Estados rentistas e usurários voltados para a exportação de capitais com vistas a manter sob sua teia de dominação os demais Estados. Para Lênin (1987, p. 123), os monopólios, as oligarquias, a tendência para o domínio e não para a liberdade e a exploração por um reduzido número de ricos e poderosos de um grande número de pequenas e fragilizadas nações deu origem aos “traços específicos do imperialismo que permitem caracterizá-lo como capitalismo parasitário ou decomposto”.

Lênin (1987, p. 61) argumenta que nenhum país capitalista utilizaria o excedente de capitais para elevar o nível de vida das massas em geral tendo em vista a diminuição dos lucros dos capitalistas. Objetivando maximizar os lucros, os capitalistas preferem exportar os capitais para os países dominados. Nesses países é possível aumentar os lucros em função da escassez de capitais. Esse processo difere essencialmente da fase de livre concorrência que se caracterizava pela exportação de mercadorias. No imperialismo é a

exportação de capitais sob o controle dos monopólios que constitui sua característica essencial (LÊNIN, 1987, p. 60). Essa necessidade de exportação do “excedente de capitais” conduziu as nações imperialistas a engendrarem nos países atrasados um tipo de capitalismo atado aos seus interesses, uma forma específica de capitalismo submetido ao controle imperialista. Esse capitalismo é denominado por Mao Tsetung (2008) e Guzmán (1974) de capitalismo burocrático.

Mao Tsetung (2008), líder da revolução chinesa, ao analisar a dominação imperialista imposta à China define o tipo de capitalismo engendrado pela nação imperialista aos países dominados como capitalismo burocrático. O autor explica (2008) que, diversamente dos países imperialistas, cujo capitalismo desenvolveu-se com a destruição pela burguesia do modo de produção feudal, no capitalismo burocrático mantêm-se formas atrasadas de relações de produção, caracterizadas como semifeudais por meio da vinculação das frações da grande burguesia e do latifúndio, que permanece inalterado, com o imperialismo. Esse fenômeno foi caracterizado por Mao Tsetung ao analisar o capitalismo chinês:

Debido a que el gobierno de Chiang Kai-shek ha seguido durante largo tiempo una política financiera y económica reaccionaria y debido a que el capital burocrático-comprador de Chiang Kai-shek se ha asociado con el capital imperialista de los EE. UU. por medio de un escandaloso de traición nacional, el Tratado de Comercio Chino-americano, se desarrolla rápidamente una inflación maligna; se arruinan de día en día la industria y el comercio de la burguesía nacional china; empeora cada vez más la vida de las masas trabajadoras, de los empleados públicos y de los profesores. [...] Este capital monopolista, combinado con el poder del Estado, se ha convertido en capital monopolista del Estado. Este capitalismo monopolista, estrechamente vinculado al imperialismo extranjero y a la clase terrateniente y los campesinos ricos de viejo tipo del país, se ha convertido en el capitalismo monopolista estatal, comprador y feudal. Tal es la base económica del régimen reaccionario de Chiang Kai-shek (MAO TSETUNG, 2008, p. 6).

Os estreitos vínculos entre os grandes latifundiários do país, a grande burguesia chinesa e o imperialismo estrangeiro são demonstrados por Mao Tsetung.

El imperialismo se alía en primer término con las capas dominantes del régimen social precedente - los señores feudales y la burguesía comercial-usurera-, contra la mayoría del pueblo. En todas partes, el imperialismo intenta preservar y perpetuar todas aquellas formas de explotación precapitalista (particularmente en el campo), que son la base de la existencia de sus aliados reaccionarios (...) el imperialismo, con todo el poderío financiero y militar que tiene en

China, es la fuerza que apoya, alienta, cultiva y conserva las supervivencias feudales, con toda su superestructura burocrático-militarista (MAO TSETUNG, 2008, p. 2).

Ao aprofundar o conceito de capitalismo burocrático e aplicá-lo à realidade latino-americana, especificamente ao Peru, Guzmán (1974, p. 1), afirma que este capitalismo se refere àquele “que o imperialismo impulsiona num país atrasado; o tipo de capitalismo, a forma especial de capitalismo, que impõe um país imperialista a um país atrasado, seja semifeudal, semi-colonial”.

Martín Martín (2007, p. 15) apresenta os elementos que caracterizam a semifeudalidade.

1. La pervivencia de relaciones de producción (regímenes de tenencia) de naturaleza precapitalista: sistema de pago en trabajo (medianerías, aparcerías em riego, salarios en especie, trabajo a destajo, trabajo gratuito, entrega de pequeñas parcelas, entrega de parcelas a cambio de trabajo en la hacienda, etc.). 2. La pervivencia y reproducción de un campesinado minifundista (con formas colectivas o privadas): nacido en la época feudal (practicado incluso por la nobleza feudal a través de los repartos de haciendas en el Sur de Europa o América Latina), pero desarrollado durante los procesos de desamortización de tierras públicas o del clero (apropiadas de forma legal o no) y por la política de reforma agraria y colonización desarrollada por el Estado a lo largo de los siglos XIX y XX. [...] 3. Leyes, decretos, acciones y otras disposiciones de naturaleza jurídica, política e ideológica que atan al campesino a la tierra: alojamientos, obras públicas, necesidad de salvoconductos para que el campesino pudiera desplazarse fuera de su población o emigrar, la usura, las “cocinas económicas”, la represión por parte del aparato del Estado, el control político de los jornaleros, las denominadas actitudes clientelares (patriarcales, de patronazgo o padrinazgo) por parte de los grandes propietarios.

Além da condição de semifeudalidade própria dos países de capitalismo burocrático, que se caracteriza pela permanência do monopólio da terra por parte de grandes latifundiários, cujos interesses associam-se aos interesses do imperialismo, há que se destacar o seu carácter semicolonial que explica a condição subalterna da China em relação aos países imperialistas. As relações semifeudais e semicoloniais são os pilares sobre os quais se assenta o capitalismo burocrático.

Essa forma específica de capitalismo nasce, portanto, sob o controle dos grandes capitais monopolistas exportados pelas nações imperialistas. Esse capital alia-se aos grandes capitais locais controlados pela burguesia compradora, pelos latifundiários e grandes banqueiros e combina-se em determinado momento com o poder do Estado dando origem a uma nova

fração da burguesia. Guzmán (apud MARTÍN MARTÍN, 2007, p. 14-15) explica como se dá esse processo:

Sobre uma base semi-feudal e sob um domínio imperialista, desenvolve-se um capitalismo, um capitalismo tardio, um capitalismo que nasce atado à semifeudalidade e submetido ao domínio imperialista [...] O capitalismo burocrático desenvolve-se ligado aos grandes capitais monopolistas que controlam a economia do país, capitais formados [...] pelos grandes capitais dos grandes latifundiários, dos burgueses compradores e dos grandes banqueiros; assim se vai gerando o capitalismo burocrático atado [...] à feudalidade, submetido ao imperialismo e ao monopólio [...]. Este capitalismo [...] a certo momento de sua evolução combina-se com o poder do Estado e usa os meios econômicos do Estado, utiliza-o como alavanca econômica e este processo gera outra fração da grande burguesia, a burguesia burocrática; desta maneira dar-se-á um desenvolvimento do capitalismo burocrático que já era monopolista e torna-se estatal.

Ainda de acordo com Guzmán (1974, p. 2) o capitalismo burocrático desenvolve três linhas que garantem o controle da produção e dos aspectos ideológicos e culturais com o objetivo de reproduzir a dominação imperialista e manter um tipo de capitalismo atrasado.

Uma linha latifundiária no campo, uma burocrática na indústria e uma terceira, também burocrática no ideológico, sem entender que estas sejam únicas. Introduce a linha latifundiária no campo mediante leis agrárias expropriatórias que não apontam para destruir a classe latifundiária feudal e sua propriedade senão desenvolvê-la progressivamente mediante a compra e pagamento da terra pelos camponeses. A linha burocrática na indústria aponta para controlar e centralizar a produção industrial, o comércio, etc., pondo-os cada vez mais em mãos monopolistas a fim de propiciar uma acumulação mais rápida e sistemática do capital, em detrimento da classe operária e demais trabalhadores, naturalmente, e em benefício dos maiores monopólios e do imperialismo em consequência. Neste processo tem grande importância o arrocho a que se submete os trabalhadores, como se vê na lei industrial. A linha burocrática no ideológico consiste no processo para moldar a todo o povo, mediante meios massivos de difusão, especialmente, na concepção e idéias políticas, particularmente, que servem ao capitalismo burocrático. A lei geral de educação é a expressão concentrada desta linha, e uma das constantes dessa linha é o seu anticomunismo, seu antimarxismo, aberto ou encoberto. Estas três linhas fazem parte do caminho burocrático ao qual se opõe o CAMINHO DEMOCRÁTICO, o caminho revolucionário do povo (GUZMÁN, 1974, p. 2, grifos do autor).

Atualmente estão sendo desenvolvidos diversos estudos, dentre outros, Pumacahua (2010), Campos (2011), Camely (2009) e Souza (2010) buscando analisar as características do modo de produção capitalista desenvolvido nos países atrasados que não passaram pelo processo de revolução burguesa de tipo clássico ou onde esta foi interrompida.

Em *El capitalismo burocrático: hacia una morfología del atraso*, David Huamani Pumacahua (2010), analisa o processo de engendramento do capitalismo burocrático no Peru delineando sua evolução e as características atuais.

[...] existência de una industria monopolista de tipo burocrático que es Estatal e No Estatal enquistado en el poder y al servicio del capital imperialista, y desde luego, al servicio de los grandes burgueses y terratenientes nativos, es una muralla que impide y frena el libre desarrollo de la economía nacional [...] (PUMACAHUA, 2010, p. 15).

O autor (2010, p. 33) esclarece que, embora existam grandes empresas monopolistas pertencentes a peruanos em diversos ramos, à exemplo da agricultura, minérios, mecânica, serviços, seguros, pensões e pesca, nenhuma delas desenvolve indústrias pesadas e ligeiras sob o controle do país. Estas últimas são desenvolvidas apenas nos países imperialistas para onde são canalizadas as riquezas e os recursos nacionais por meio de diversos mecanismos.

Em *El capitalismo burocrático en Ecuador*, Miguel Campos (2011), diferencia o tipo de capitalismo que se desenvolveu nos países europeus e nos Estados Unidos destacando o papel das revoluções burguesas ocorridas nesses países nos séculos XVII e XVIII. Segundo o autor (2011, p. 7), quando ocorreram as revoluções na Europa, os países europeus não sofriam opressão de nenhum outro país, ao contrário, oprimiam e subjugavam outros povos. Os capitalistas nesses países, mesmo antes da revolução já haviam atingido um importante desenvolvimento industrial. Além disso, estas revoluções foram vitoriosas no sentido de resolver fundamentalmente o problema nacional e da terra impondo-se sobre os feudos por meio da desintegração do latifúndio. Outro aspecto destacado diz respeito à fase de livre concorrência do capitalismo, portanto, distante ainda da fase monopólica característica da fase imperialista (CAMPOS, 2011, p. 7).

De forma diversa do que ocorreu nos países europeus e nos Estados Unidos onde a burguesia era essencialmente industrial, a burguesia que se desenvolveu no Equador, por exemplo, segundo Campos (2011, p. 9) originou-se principalmente dos comerciantes. Influenciada pelos ideais oriundos dos processos revolucionários burgueses, essa classe de comerciantes em ascensão procurou organizar as massas para sublevarem-se contra a

dominação colonial espanhola. Para esse intento, contou com o financiamento e apoio político da Inglaterra interessada na quebra do monopólio comercial espanhol. Entretanto, dado o incipiente e débil desenvolvimento da burguesia equatoriana e seu submetimento, sobretudo à Inglaterra, os objetivos da revolução burguesa no Equador foram muito limitados e inclusive derrotados.

Producto del débil desarrollo de la burguesía local, y del sometimiento extranjero, el primer intento de la revolución burguesa en lo que hoy es Ecuador, fue muy limitado e incluso derrotado por la temprana acción de los terratenientes y sus representantes que conspiraron ferozmente para dar por concluido lo más pronto posible esta lucha de las masas, usando distintos métodos. Vale recordar que en este periodo los campesinos se involucraron masivamente a la lucha armada por la independencia creyendo que ésta les traería beneficios como la tierra y la libertad. Sin embargo el tema de la tierra quedó prácticamente intocado (CAMPOS, 2011, p. 9).

No Brasil também foram e estão sendo produzidos estudos tendo como categoria de análise o conceito de capitalismo burocrático.

Camely (2009) em tese intitulada *A geopolítica do ambientalismo ongueiro na Amazônia brasileira: um estudo sobre o estado do Acre* parte da tese do capitalismo burocrático para analisar a ação das ONGs como agentes do imperialismo na Amazônia. Segundo a autora (2009, p. 28) a ação das ONGs somente se torna possível em um país “dominado, semicolonial e semi-feudal, porque são essas duas características que nos permitem caracterizar a ação das ONGs como novos agentes do imperialismo”. Além disso, a autora entende que “a política de proteção ambiental engendrada por estas organizações agravam o problema da terra e demonstram também o grau de submissão de nosso país ao domínio da política imperialista” (CAMELY, 2009, p. 28). A autora destaca, no entanto, que a atuação das ONGs como agentes do imperialismo nos países dominados é justificada pelo “discurso da promoção do desenvolvimento, combate à pobreza, educação e desenvolvimento de capacidades, proteção ao meio-ambiente, financiamento de pequenos produtores e promoção do empoderamento” (CAMELY, 2009, p. 276).

Souza (2010), em tese intitulada *Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990* também utiliza em sua análise o conceito de capitalismo burocrático.

Ao discutir as raízes da semifeudalidade e do semicolonialismo no Brasil Souza (2010, p. 54) afirma que o “Estado brasileiro formou-se sob as raízes da

dominação portuguesa, como resultado de um processo histórico fortemente caracterizado como Estado patrimonialista de caráter medievo”. Segundo essa autora (2010) a formação histórica brasileira e, especialmente a estrutura agrária no Brasil, foram historicamente analisadas por duas concepções distintas. Em uma delas parte-se da “defesa de que o processo de formação se deu com bases feudais, razão pela qual, mesmo com o desenvolvimento do capitalismo, mantiveram-se, em parte, várias relações de produção consideradas semifeudais” (SOUZA, 2010, p. 54). Como não houve um processo de democratização da propriedade da terra semelhante ao que ocorreu nos países desenvolvidos, que se tornaram imperialistas, o capitalismo aqui engendrado está fortemente marcado por uma “estrutura agrária concentradora” (SOUZA, 2010, p. 54).

Ainda de acordo com Souza (2010, p. 55) com o golpe militar de 1964 enfraqueceu-se na academia a tese do Brasil feudal suprimindo o debate sobre a semifeudalidade e saíram vitoriosas as concepções segundo as quais o Brasil já havia realizado uma revolução democrático-burguesa com Getúlio Vargas.

Esses estudos que abordam a temática do capitalismo burocrático demonstram o engendramento, pelas nações imperialistas, de um capitalismo atrasado, controlado pelas nações dominantes e seus agentes, em países cujas relações de produção ainda mantêm características típicas do modo de produção feudal não permitindo a realização de reformas democráticas.

O Brasil, embora goze formalmente de independência política, encontra-se preso nas redes de dominação financeira e diplomática produzidas pelo imperialismo. Assim, tendo em vista a não resolução do problema agrário e, portanto, a não efetivação de uma revolução burguesa nacional de cunho democrático, assim como a manutenção das diversas formas de dependência, parte-se do entendimento de que o Brasil constitui-se como um país semicolonial e de capitalismo burocrático.

2.2 O desenvolvimento do capitalismo burocrático no Brasil

No que diz respeito às características peculiares do modo de produção que se desenvolveu no Brasil, diversos estudiosos brasileiros dedicaram-se a

analisar e compreender esse processo de formação histórica que aqui se implementou a partir do início do processo de colonização e as transformações pelas quais a sociedade brasileira tem passado ao longo de sua história.

No interior do debate de autores filiados aos pressupostos teóricos marxistas, duas interpretações contrapõem-se em relação às características das relações de produção desenvolvidas no Brasil. Por um lado, os que argumentam a favor de um Brasil capitalista desde o início de sua colonização e descartam a luta pela destruição do latifúndio como parte do processo revolucionário. Para estes, a ênfase deve recair na luta por direitos trabalhistas no campo e não na tomada ou distribuição das terras concentradas por reduzido número de grandes proprietários. Por outro, aqueles que defendem a permanência de características próprias do modo de produção feudal na formação histórica brasileira e a necessária destruição do monopólio da terra como passo indispensável para qualquer transformação radical da sociedade brasileira.

No primeiro grupo está Caio Prado Júnior como o autor mais representativo dos partidários do Brasil capitalista desde o início de sua formação. Ao abordar o processo de colonização das regiões tropicais do continente americano, Prado Júnior (1998, p. 23), argumenta que considerando o conjunto das relações e os aspectos internacionais, o que se configura é uma vasta empresa comercial, cujo objetivo principal destinava-se “[...] a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes [...]”. Nesse sentido, a formação e evolução histórica do Brasil seriam explicadas pela formação dessa empresa inicial, tanto no que diz respeito aos elementos econômicos quanto sociais. O autor descarta por completo características próprias do modo de produção feudal na formação histórica brasileira. Essas características teriam aparecido somente no regime de capitanias e, em seguida, abandonadas. Segundo Prado Júnior (1986, p. 13) “este ensaio de feudalismo não vingou. Decai com o sistema de colonização que o engendrara, e com ele desapareceu sem deixar traço algum de relevo na formação histórica do Brasil”.

O fato, contudo, é que o Brasil não apresenta nada que legitimamente se possa conceituar como ‘restos feudais’. Não fosse por outro motivo, pelo menos porque para haver ‘restos’, haveria por força de

preexistir a eles um sistema 'feudal', de que estes restos seriam as sobras remanescentes. Ora, um tal sistema feudal, semifeudal, ou mesmo simplesmente aparentado ao feudalismo em sua acepção própria, nunca existiu entre nós, e por mais que se esquadrinhe a história brasileira, nela não é encontrado (PRADO JÚNIOR, 1966, p. 51).

Desse modo, a chegada dos europeus ao novo mundo deu-se já no modo de produção capitalista em sua fase comercial.

Os países da América Latina sempre participaram, desde sua origem na descoberta e colonização por povos europeus, do mesmo sistema em que se constituíram as relações econômicas que, em última instância, foram dar origem ao imperialismo, a saber, o sistema do capitalismo (PRADO JÚNIOR, 1966, p 106).

No livro *A revolução brasileira*, publicado em 1966, Caio Prado Júnior promove um ataque às concepções teóricas marxistas que se fundamentam na experiência revolucionária chinesa como perspectiva de análise da realidade brasileira, assim como classifica de equivocadas as ações práticas realizadas em consonância com tal análise com vistas à tomada de poder pelas classes revolucionárias. O autor (1966, p. 30) qualifica estas concepções como “[...] teorias decalcadas sobre modelos estranhos e completamente alheados da realidade do país [...]”. Nessa obra Caio Prado Júnior (1966) argumenta que o conceito de semifeudalidade não se aplica ao caso brasileiro, que nada apresenta para ser caracterizado como semifeudal considerando que seu surgimento está definitivamente associado ao sistema capitalista que então se desenvolvia e que, portanto, as relações de produção aqui desenvolvidas sempre tiveram como objetivo atender o mercado capitalista. Neste sentido, a parceria e o barracão encontrados nas relações agrárias, ora são relações tipicamente capitalistas (parcerias), ora se caracterizam como remanescentes da escravidão vigente no Brasil durante séculos (PRADO JÚNIOR, 1966).

Prado Júnior critica a concepção segundo a qual todos os países passariam por etapas sucessivas de revoluções que antecederiam o socialismo. De acordo com essa perspectiva etapista, do feudalismo haveria necessariamente uma evolução para o capitalismo e deste ao socialismo como etapa intermediária de passagem ao comunismo.

Segundo esse esquema, a humanidade em geral e cada país em particular – o Brasil naturalmente aí incluído – haveriam necessariamente que passar através de estados ou estágios sucessivos de que as etapas a considerar, e anteriores ao socialismo, seriam o feudalismo e capitalismo. Noutras palavras, a evolução

histórica se realizaria invariavelmente através daquelas etapas, até dar afinal no socialismo (PRADO JÚNIOR, 1966, p. 39).

Apesar de questionar essa perspectiva etapista e linear de evolução dos modos de produção ao longo da história da humanidade, o autor não aplica em sua própria interpretação da evolução histórica do Brasil esse questionamento, ou seja, opõe-se aos autores que supostamente fariam esta leitura e simultaneamente nega a possibilidade de manutenção de formas atrasadas de desenvolvimento no processo de formação histórica brasileira.

Cabe observar que o autor polemiza com a concepção segundo a qual é necessário que a burguesia nacional, cujos interesses, em tese, estariam contrapostos aos interesses do imperialismo e, desta forma, seria a classe com capacidade de desencadear e levar a cabo uma revolução antifeudal e antiimperialista. Para Prado Júnior (1966, p. 110), a burguesia nacional, apresentada pelos teóricos da revolução brasileira fundamentados na experiência chinesa, com características antiimperialistas não fazia mais sentido haja vista a crescente integração desses setores aos grupos econômicos e financeiros internacionais.

A crítica de Prado Júnior à concepção etapista, entretanto, não se aplica ao pensamento maoista já que este supera esta concepção por meio do conceito de revolução de nova democracia. A divergência de Prado Júnior ocorre apesar de demonstrar conhecimento acerca da influência do processo revolucionário chinês e dos conceitos de capitalismo burocrático, semifeudalidade e semicolonialismo.

Ao defender a política de nova democracia, Mao Tsetung (1979, p. 359), afirma que esta tem como objetivo liquidar a opressão imperialista e a opressão interna de natureza feudal-fascista e, em seguida, propõe a “construção não de uma democracia de tipo velho, mas sim de um sistema político que seja uma frente única de todas as classes democráticas”. Portanto, para Mao Tsetung (1979), a revolução clássica democrático-burguesa desenvolvida na maioria dos países da Europa, assim como nos Estados Unidos não se aplicava aos países dominados por nações imperialistas.

Para Prado Júnior (1966, p. 100), o fato da formação histórica do Brasil possuir ligações culturais com as nações europeias, que posteriormente se tornaram imperialistas no sentido leninista, ou seja, na fase do capital

monopolista, explicaria a inaplicabilidade das categorias históricas utilizadas na produção teórica de Mao Tsetung para explicar a realidade dos países asiáticos, com destaque para a China, na explicação da submissão brasileira ao imperialismo.

As origens e a formação histórica do Brasil, em flagrante e profundo contraste com os países da Ásia, tem suas raízes e sua força motriz, e até mesmo sua constituição demográfica, naquele próprio continente onde se situariam os centros do imperialismo, a saber, a Europa. Evoluímos e nos desenvolvemos à sombra da mesma civilização e cultura daqueles países que nossos dias assumiriam a posição imperialista. Essas circunstâncias evidentemente nos colocam em situação bem distinta de países e povos, como os asiáticos, onde o imperialismo se propôs em frente a sociedades que se tinham constituído à parte inteiramente dos imperialistas (PRADO JÚNIOR, 1966, p. 101).

No entanto, ao observar o desfecho dos argumentos de Prado Junior, constata-se que este assume a dominação imperialista nos distintos contextos e omite o fato de que o Brasil gradativamente vinculou-se, na condição de país semicolonial, aos interesses estadunidenses justamente no momento em que o capitalismo burocrático é impulsionado no país. Evidencia-se, assim, a fragilidade do argumento das ligações civilizacionais e culturais, e até demográficas, com os países europeus, dada a alteração dessa realidade no contexto do capitalismo em sua fase imperialista.

Nos países semicoloniais, o capitalismo burocrático não permite o desenvolvimento de uma burguesia genuinamente nacional com possibilidade histórica de quebrar o monopólio da terra por meio da destruição do latifúndio. Desse modo, caberia não mais à burguesia a tarefa de realizar a revolução, mas sim ao campesinato em aliança com os operários e a pequena burguesia. Portanto, não se trata de realizar uma revolução clássica, mas uma revolução de Nova Democracia.

Además de abolir los privilegios del imperialismo en China, la tarea de la revolución de nueva democracia es eliminar en el país la explotación y opresión ejercidas por la clase terrateniente y la clase capitalista burocrática (la gran burguesía), liquidar las relaciones de producción compradoras y feudales y liberar las fuerzas productivas encadenadas (MAO TESTUNG, 2008, p. 8).

Esse processo se dará em função da debilidade das burguesias nacionais na fase imperialista do capitalismo, incapazes de conduzir uma revolução burguesa de natureza democrática como ocorreu nas revoluções clássicas na transição do feudalismo para o capitalismo. Nesse sentido, cabe

ao conjunto de classes revolucionárias com destaque para o campesinato, sob a liderança do proletariado, conduzir uma revolução que destrua o latifúndio desenvolvendo as forças produtivas e edificando uma nova democracia ininterrupta ao socialismo (MAO TSETUNG, 1979, p. 388).

Diversamente do pensador chinês, Prado Júnior acredita que a luta por direitos trabalhistas no campo brasileiro seria o motor do processo revolucionário. O avanço da revolução socialista no Brasil não estaria, portanto, associado à destruição do latifúndio e consequente democratização da propriedade da terra como forma de desenvolvimento das forças produtivas. Esta estratégia estaria, na perspectiva do autor, ultrapassada e não mais encontraria eco na realidade brasileira.

Na medida em que efetivamente se propõe a questão da terra, ela encontra seu desenvolvimento natural e sua solução, em boa parte, no caminho aberto pelas reivindicações e pelo progressivo sucesso delas, na luta por melhores condições de trabalho e emprego na grande exploração. De fato, nessa luta, e na medida em que ela conquistar terreno, verificar-se-á a tendência à decomposição e ao desaparecimento daqueles setores e empreendimentos de grande exploração que se mostrarem incapazes de suportar, seja qual for o motivo específico dessa incapacidade, a elevação dos custos de produção determinados pela melhoria da remuneração do trabalho, que decorrem da mesma luta (PRADO JÚNIOR, 1966, p. 236).

Assim, segundo Prado Júnior, a eliminação do latifúndio se daria pela progressiva conquista de direitos trabalhistas que elevariam os custos de produção e conduziriam ao desaparecimento dos empreendimentos não adaptáveis a nova realidade. Neste momento e, em contradição com o que o próprio autor defende, há um reconhecimento da necessidade de destruir o latifúndio. Cabe destacar que Prado Júnior procura justamente desqualificar essa importância no seu trabalho buscando atingir seus adversários políticos e teóricos que preconizam a destruição do monopólio da terra como base para a edificação de uma nova democracia rumo ao socialismo e posteriormente ao comunismo. Prado Júnior argumenta que uma transformação revolucionária não deve pretender destruir a grande exploração, mas apenas eliminar eventuais aspectos negativos, sobretudo o seu atraso tecnológico.

Em suma, o que se propõe nos fatos realmente verificados, e não como se pretende na base de abstrações puramente especulativas, não é a destruição da grande exploração e sua substituição por uma economia camponesa cujo progresso dependeria daquela destruição; e sim a transformação da grande exploração com a eliminação dos seus aspectos negativos que consistem essencialmente nos baixos padrões tecnológicos, que são a regra, bem como do tipo de relações

de trabalho predominantes e que reduzem o trabalhador às miseráveis condições materiais, culturais e sociais que são as suas (PRADO JÚNIOR, 1966, p. 227).

O autor (1966. p. 220) argumenta ainda, que não há por parte dos trabalhadores do campo disposição para a luta pela terra, e para tanto, seria “necessário o concurso da consciência alertada da massa rural, e sua disposição de luta no sentido daquela reivindicação. E isso não se verifica no Brasil, nem se procurou ainda prová-lo de maneira verdadeiramente científica”.

Prado Júnior cita no seu trabalho (1966) dois exemplos emblemáticos com o objetivo de fundamentar sua argumentação. O primeiro exemplo refere-se à partilha e entrega da terra aos camponeses russos após a revolução de 1917 que, aparentemente não se relacionava com o processo revolucionário e poderia, em tese, até contrariá-lo. O outro exemplo diz respeito à tomada de poder em Cuba pelo processo liderado por Fidel Castro. O objetivo inicial, segundo Prado Júnior (1966, p. 19), limitava-se a derrubada da ditadura, porém, gradativamente assume um caráter de revolução agrária e anti-imperialista dada a “[...] predominância de monopólios imperialistas norte-americanos na agroindústria do açúcar em que se fundamenta a economia cubana”. Cabe observar que tais exemplos históricos contradizem sua análise e simultaneamente fortalecem as teses que o autor procura desqualificar.

Não obstante filiar-se ao pensamento teórico marxista, Caio Prado Júnior (1966) desqualifica o papel da destruição do latifúndio por meio da tomada de terras como forma de destruir um dos pilares da dominação imperialista no Brasil. Prado Júnior descarta a aplicação da experiência chinesa no processo revolucionário brasileiro e enfatiza a luta por direitos trabalhistas no campo como forma de destruir os aspectos negativos do latifúndio, sobretudo o baixo nível tecnológico.

No sentido oposto às argumentações desenvolvidas por Prado Júnior (1966), autores como Sodré (1967; 1983), Guimarães (1968) e Basbaum (1976a; 1976b; 1976c; 1986) colaboraram com seus estudos para tese de que o Brasil não realizou uma revolução de caráter burguês e, portanto, não eliminou as características intrínsecas ao modo de produção feudal.

Nelson Werneck Sodré (1967) afirma que o Brasil não superou formas atrasadas de desenvolvimento.

Quem percorre o território do litoral para o interior, marcha, no tempo, do presente para o passado, conhece, sucessivamente, formas capitalistas de produção e formas feudais ou semifeudais, e pode conhecer a comunidade primitiva onde os indígenas conservam o tipo de sociedade peculiar, o mesmo que os colonizadores encontraram no século XVI. O fato de que tais regimes já não estejam nitidamente caracterizados, e o fato de que o escravismo, a rigor, esteja extinto, não invalidam tais contrastes (SODRÉ, 1967, p. 4).

Ainda de acordo com Sodré (1967, p. 82), os equívocos no que diz respeito à análise da formação histórica do Brasil têm origem na confusão entre mercantilismo e capitalismo, argumentando que a existência de capital comercial que caracteriza o mercantilismo está longe de fundamentar a tese da existência do modo de produção capitalista. A tese daqueles que consideraram a empresa da colonização como capitalista está, portanto, equivocada e tem sua origem na mencionada confusão. O autor (1967, p. 82) ressalta que embora o capital comercial tenha contribuído para o desenvolvimento do que hoje definimos como capitalismo, em hipótese alguma pode ser confundido com o modo de produção capitalista em si. Sodré (1967, p. 22) enfatiza que sem a clara distinção entre “[...] o mercantilismo, processo peculiar do tempo das descobertas, do capitalismo, processo e modo de produção posterior àquele tempo, o quadro permanecerá confuso e propício a deformações”.

Para Sodré (1967, p. 22), sem o entendimento de elementos fundamentais dos processos históricos peculiares ao período de expansão ultramarina como o domínio econômico das repúblicas e sua transferência para os países da península ibérica que, em seguida, perderam o predomínio para a Holanda e esta para Inglaterra, assim como a caracterização do modo de produção que predominava “[...] no ocidente europeu na fase das descobertas; a caracterização do papel de Portugal na referida fase e particularmente na colonização do Brasil; a caracterização da colonização do Brasil, finalmente” não será possível elucidação dos processos econômicos em curso na época.

No tocante à força de trabalho, Sodré (1983, p. 38) argumenta que a exploração do indígena teve um caráter mais servil do que escravista. As mesmas relações servis foram estabelecidas na economia coletora amazônica e pastoril na região sul.

Outro autor a interpretar a formação histórica brasileira de forma distinta da perspectiva de Prado Júnior é Alberto Passos Guimarães (1968). De acordo com esse autor (1968, p. 26) a presença de categorias econômicas como

capital-dinheiro em Portugal não é suficiente para classificar o modo de produção português como capitalista. Desse modo, tomar como referência somente os fenômenos relacionados à circulação de mercadorias como critério para classificação dos regimes econômicos se chegaria à conclusão de que todos os modos de produção pelos quais a humanidade passou, a partir do abandono da vida primitiva, deveriam ser classificados como capitalistas. Sendo assim, para Guimarães (1968, p. 27) não seria possível “[...] estabelecer distinção entre os períodos correspondentes à escravidão, ao feudalismo e ao capitalismo, de vez que, em todos esses regimes, com maior ou menor grau, o sistema mercantil está presente”. Esse autor (1968, p. 21) argumenta que apesar do florescimento do mercantilismo e a progressiva desintegração do modo de produção feudal português com a consequente decomposição da aristocracia agrária, que passou a trocar os poderes da nobreza por aqueles oriundos do dinheiro, não se pode concluir que nas terras americanas sob o domínio de Portugal a história seria prolongada de forma ininterrupta. Segundo Guimarães (1968, p. 22) ao contrário, organizaram-se na colônia “processos econômicos e instituições políticas” que pudessem assegurar a continuidade do seu domínio.

Nesse sentido, todas as tentativas de organizar processos econômicos mais adiantados na colônia foram reprimidas tanto por meio dos instrumentos de coação econômica quanto pelo sistema de coação extraeconômica na medida em que os primeiros instrumentos não eram suficientemente eficazes.

O exemplo brasileiro ilustra e confirma esse imperativo histórico. À despeito do importante papel desempenhado pelo capital comercial na colonização do nosso país, ele não pode desfrutar aqui a mesma posição influente, ou mesmo dominante, que havia assumido na metrópole; não conseguiu impor à sociedade colonial as características fundamentais da economia mercantil e teve de submeter-se e amoldar-se à estrutura tipicamente nobiliárquica e ao poder feudal instituídos na América Portuguesa (GUIMARÃES, 1968, p. 22).

No que diz respeito à mão de obra utilizada na produção, Guimarães (1968) afirma que na ausência do servo da gleba, o feudalismo colonial foi obrigado a regredir ao escravismo. Para esse autor (1968, p. 29), a compensação da perda de produtividade se deu “em parte com a extraordinária fertilidade das terras virgens do novo mundo e, em parte, com o desumano rigor aplicado no tratamento de sua mão-de-obra”. Nos argumentos de

Guimarães (1968, p. 29) resolveu-se “o caráter comercial de sua produção, não para o mercado interno [...], mas para o mercado mundial [...] nenhuma dessas alterações a que precisou moldar-se o latifúndio colonial foi bastante para diluir seu caráter feudal”.

Leôncio Basbaum (1976a), outro autor a divergir da interpretação empreendida por Prado Júnior, argumenta que a nascente burguesia portuguesa era débil tendo em vista as peculiaridades do desenvolvimento da economia portuguesa que a impedia de romper definitivamente com o feudalismo remanescente. Ao instalar-se no Brasil, segundo Basbaum (1976a, p. 31) a debilidade dessa burguesia não conseguiu [...] “criar o ambiente necessário para o seu livre desenvolvimento, e deixou-se envolver por um novo tipo de feudalismo que era uma mistura de feudalismo medieval, escravagismo romano e capitalismo renascentista”. Portanto, para Basbaum (1976a, p. 140), implantou-se no Brasil um sistema econômico “misto de formas semicapitalistas de produção, em células econômicas fechadas, como feudos medievais, dentro de si mesmas”. Segundo esse autor (1976a, p. 140) no peculiar sistema econômico brasileiro se confundiam “a empresa capitalista, o trabalho escravo e a economia feudal”.

Dessa maneira, desenvolveram-se no Brasil formas peculiares de relações econômicas, políticas e sociais que o distinguem das formas clássicas de desenvolvimento.

Essa ausência do povo no poder, essa instabilidade política [...] tem sua base na própria instabilidade econômica: o latifúndio sempre ameaçado; a sobrevivência e quase sempre a predominância, de relações feudais de produção; o fraco desenvolvimento industrial, principalmente no que se refere a indústrias básicas; a falta de capitais nacionais; a sua dependência do mercado externo; a monocultura; o baixo nível de vida das massas camponesas ou da cidade; uma burguesia frágil e covarde, ligada à terra, e ao capital financeiro, corrompida pela política colonialista de nações mais fortes (BASBAUM, 1976a, p. 26).

A ausência de trabalhadores assalariados da colonização, principal característica do capitalismo, assim como o não desenvolvimento de um mercado interno evidenciam a peculiaridade do modo produção brasileiro que mantém, sem alterações significativas, formas atrasadas de desenvolvimento (BASBAUM, 1976a, p. 37).

A entrada de capitais estrangeiros, fenômeno típico da era do imperialismo, momento em que no modo de produção capitalista inicia-se o processo de exportação de capitais e não apenas de mercadorias, não rompe com as formas atrasadas de desenvolvimento. No caso do Brasil, a progressiva penetração do imperialismo inglês ocorre justamente em função da inexistência de um capitalismo nacional (BASBAUM, 1976b, p. 129). Segundo esse autor (1976a, p. 37), a Inglaterra, por possuir o capitalismo mais desenvolvido conseguiu, antes de 1914, dominar um terço do mundo incluindo toda a América do Sul por meio de mecanismos financeiros como empréstimos e investimentos.

Ao findar a Primeira Guerra Mundial, de acordo com Basbaum (1976b, p. 241), o imperialismo americano inicia sua penetração e passa a intervir na história do Brasil utilizando-se para isso de estratégias financeiras levando o país à completa dependência.

Depois da guerra de 1914-18 [...] não podia o Brasil passar sem os empréstimos que, como uma espécie de cocaína, serviam para lhe dar por alguns momentos uma ilusória e passageira sensação de felicidade. Entre 1921 e 1927, em apenas 6 anos, tomamos aos americanos, através de 4 empréstimos, nada menos de US\$ 176.500.000. E como de hábito, desse montante, somente 25 milhões foram parcialmente usados na eletrificação da Estrada de Ferro Central do Brasil. O resto, isto é, quase tudo, somente serviu para equilibrar *deficits*, pagar juros da dívida externa, liquidar compromissos da dívida flutuante, etc (BASBAUM, 1976b, p. 245).

Esse exemplo demonstra os mecanismos utilizados pelas nações imperialistas, nesse caso, os Estados Unidos, para subjugar do ponto de vista econômico os países atrasados. Antes de 1930 os capitalistas americanos foram, aos poucos, conforme Basbaum (1976b, p. 249) “invertendo seus capitais excedentes em determinadas indústrias, à frente das quais colocavam testas-de-ferro brasileiros”. Ao sair vitorioso o movimento de 1930, os testas-de-ferro americanos assumem postos administrativos chaves ampliando a influência estadunidense e expulsando definitivamente o domínio inglês do Brasil (BASBAUM, 1976b, p. 247-249).

O conceito de capitalismo burocrático, como explicação da forma específica de capitalismo engendrada no Brasil, difere e opõe-se frontalmente à tese da teoria da dependência desenvolvida a partir da década de 1960 no Brasil.

De maneira geral, todos os teóricos da teoria da dependência desconsideram que qualquer projeto de desenvolvimento não terá sucesso na época do imperialismo sem o rompimento com este por meio da destruição do latifúndio e das relações semifeudais, bem como do Estado controlado pelas frações da grande burguesia e pelos latifundiários e seus representantes que constituem os pilares da dominação imperialista no Brasil e nos países atrasados.

2.3 Divergências entre a tese do capitalismo burocrático e a teoria da dependência

O conceito de capitalismo burocrático resulta de um processo de elaboração teórica em nível superior a partir das experiências históricas revolucionárias. Marx analisou a transição do feudalismo ao capitalismo, sobretudo na Inglaterra, país onde o modo de produção capitalista estava em processo mais adiantado, Lênin analisou a Rússia, país feudal e imperialista, Mao Tsetung analisou a China semifeudal e semicolonial desenvolvendo o conceito de capitalismo burocrático a partir dessa realidade e, por fim, Abimael Guzmán aplicou este conceito à especificidade do modo de produção capitalista no Peru generalizando aos países atrasados que não resolveram o problema agrário por meio de revoluções burguesas.

Nos autores brasileiros a teoria da dependência aparece, sobretudo, como justificativa para a dominação imperialista ao invés de explicar o processo de dominação e apresentar os meios de transformação revolucionárias da condição de submissão a que o Brasil foi historicamente submetido.

Segundo Martins e Valencia (2001, p. 2) é possível classificar a teoria da dependência em duas vertentes principais. A primeira os autores (2001, p. 2) denominam de “teoria da dependência emancipatória”, tendo por principais representantes dessa corrente Ruy Mauro Marini, Theotônio dos Santos, Vânia Bambirra, Orlando Caputo e Roberto Pizarro. Para Martins e Valencia (2001, p. 3), nessa corrente acredita-se na possibilidade de estabelecer nos países atrasados “um padrão de desenvolvimento alternativo à dependência, com

maior ou menor horizonte, quanto maior seja o seu impacto sobre a configuração da economia mundial”.

A segunda corrente é classificada por Martins e Valencia (2001, p. 3) como “teoria da dependência weberiana”, tem como principais representantes Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Enzo Falleto. Nas obras de Cardoso e Falleto evidencia-se um “ceticismo em relação á capacidade do socialismo e do nacionalismo na periferia e, principalmente, na América Latina, estabelecer algum padrão distinto de desenvolvimento à dependência” (MARTINS; VALÊNCIA, 2001, p. 3).

Martins e Valência (2001, p. 2) classificam equivocadamente de marxista a corrente por eles denominada de “teoria da dependência emancipatória”. Teotônio dos Santos, um dos principais teóricos dessa vertente, embora reconheça que seja difícil caracterizar o período de transição de um modo de produção a outro e que haviam relações servis e escravas no Brasil, descarta a possibilidade de compreender as especificidades do modo de produção capitalista engendrado no Brasil a partir da identificação da semifeudalidade como pilar de sustentação interno da dominação imperialista, que impõe ao país a condição de semicolônia, afirmando que o Brasil já nasce vinculado a origem do moderno modo de produção capitalista.

A América Latina surge como economia mercantil, voltada para o comércio mundial e não pode ser, de nenhuma forma, identificada com o modo de produção feudal. As relações servis e escravistas desenvolvidas na região foram parte, pois, de um projeto colonial e da ação das forças sociais e econômicas comandadas pelo capital mercantil financeiro em pleno processo de acumulação – que Marx considera primária ou primitiva essencial para explicar a origem do moderno modo de produção capitalista. Estas formações sociais de transição são de difícil caracterização (SANTOS, 2015, p. 32).

A vinculação do Brasil com o processo de acumulação primitiva descrito por Marx é razão suficiente para Teotônio dos Santos argumentar que não é possível fazer nenhum tipo de identificação das relações de produção desenvolvidas na colônia com o modo de produção feudal e que, portanto, não há nenhuma razão para argumentar que as relações de produção atuais não sejam plenamente capitalistas.

Os teóricos da dependência, que se autointitulam marxistas, são unânimes em apresentar Fernando Henrique Cardoso como um teórico

comprometido com os interesses do “capital internacional” reservando para eles um suposto comprometimento com os interesses nacionais e populares.

Cardoso aceitou a irreversibilidade do desenvolvimento dependente e a possibilidade de compatibilizá-lo com a democracia representativa. A partir daí, segundo Cardoso, a tarefa democrática se convertia em objetivo central da luta contra um Estado autoritário, apoiado, sobretudo, numa ‘burguesia de Estado’ que sustentava o caráter corporativo e autoritário do mesmo. Segundo ele, os inimigos da democracia não seriam, portanto, o capital internacional e sua política monopolista, captadora e expropriadora dos recursos gerados nos nossos países. Os seus verdadeiros inimigos são o corporativismo e uma burguesia burocrática e conservadora que, entre outras coisas, limitou a capacidade de negociação internacional do país dentro do novo patamar de dependência gerado pelo avanço tecnológico e pela nova divisão internacional do trabalho que se esboçou nos anos 1970, como resultado da realocação da indústria mundial (SANTOS, 2015, p. 35).

Roberta Traspadini (2014, p. 128) em *A teoria da (inter) dependência de Fernando Henrique Cardoso* propõe um “desenvolvimento que gere, para além da retórica e do casuísmo, uma verdadeira solução para os problemas da economia e sociedade brasileiras” (TRASPADINI, 2014, p. 188). O “moderno Estado democrático de direito” seria, segundo essa autora, o condutor do processo de desenvolvimento. O Combate às desigualdades, o investimento em áreas econômicas e sociais, a criação de uma política industrial e um sistema de inovações tecnológicas e reforma agrária seriam indispensáveis para o pretendido desenvolvimento a ser capitaneado por um Estado interventor. De acordo com a autora[...] “nenhuma destas políticas pode ser feita sem que se tenha em mente um Estado forte, atuante e responsável por regular, intervir e produzir política, econômico e socialmente na nossa economia” (TRASPADINI, 2014, p. 189).

Desse modo, os teóricos da dependência das duas correntes, embora possuam divergências no que diz respeito à interpretação da natureza da dependência e do papel dos países imperialistas ou dos “centros hegemônicos”, como preferem, convergem na defesa dos velhos instrumentos e órgãos do Estado capitalista desprezando as principais contribuições teóricas e práticas do marxismo no tocante ao papel desse mesmo Estado.

No contexto de dominação ao qual está submetido, onde as decisões fundamentais são tomadas externamente, o Estado brasileiro apenas cumpre funções gerenciais ao colocar em prática as determinações impostas pelas

nações imperialistas, com destaque para os Estados Unidos, que direta e indiretamente direcionam as políticas implantadas internamente.

2.4 Submissão do Estado brasileiro às determinações imperialistas

O Estado surgiu como uma força para garantir os interesses das classes proprietárias. De acordo com Engels (2009, p. 135), o Estado originou-se das contradições entre as classes sociais. A sociedade de classes que acabava de surgir necessitava de uma instituição que garantisse a perpetuação da dominação da classe possuidora sobre a classe não possuidora. A exploração e a violência passam a ser utilizadas para a aquisição de novas riquezas. As antigas instituições presentes no interior das gens³ são pervertidas com o objetivo de justificar essas novas formas recém-surgidas. O Estado, desta forma, surgiu tendo como função central assegurar as riquezas individuais originadas do desenvolvimento desigual das forças produtivas (ENGELS, 2009, p. 35).

A propriedade privada que até então era pouco estimada passou a ser consagrada. Além da consagração santificadora da propriedade privada, o Estado também deveria imprimir “o selo geral de reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade, que se desenvolviam umas sobre as outras – a acumulação, portanto, cada vez mais acelerada das riquezas [...]” (ENGELS, 2009, p. 135).

Engels (2009, p. 209), combate a concepção idealista de Hegel acerca do Estado afirmando que este não é um poder que se impôs de fora para dentro na sociedade, assim como não é “a realidade da ideia moral” ou a “imagem e a realidade da razão” conforme defendia Hegel ao desconsiderar as relações de produção que determinavam a forma como o Estado estaria organizado. Para Engels, o Estado é resultante das relações estabelecidas no interior da própria sociedade, sendo, portanto, um produto desta na medida em

³ Para Engels (2009, p. 58), a *gens* constitui-se por “um círculo fechado de parentes consanguíneos por linha feminina que não se podem casar entre si”. Segundo esse autor (2009, p. 58) a *gens* é resultado da transformação ocasionada pela proibição de relações sexuais, inicialmente entre pais e filhos, dada a diferença de idade, e posteriormente “entre todos os irmãos e irmãs, inclusive os colaterais mais distantes por linha materna” que aos poucos vão se distinguindo de outras *gens*, no interior da mesma tribo, através de instituições sociais e religiosas comuns.

que se atinge um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas. Para esse autor (2009, p. 209), ao criar o Estado, a sociedade confessa que está enredada numa contradição irremediável e dividida de modo a inviabilizar qualquer reconciliação de classes tendo em vista os profundos antagonismos. O Estado cumpre justamente a função de manter a ordem imposta pela classe dominante.

[...] para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais é o Estado (ENGELS, 2009, p. 209).

Em consonância com o preconizado por Engels, Marx (2013, p. 42), afirma que Hegel produz uma clara mistificação acerca da questão do Estado ao não desenvolver seu pensamento a partir do objeto, mas a partir de um pensamento concebido de forma prévia na esfera abstrata da lógica. Nesse sentido, Marx (2013, p. 50) argumenta que caso Hegel “tivesse partido dos sujeitos reais como base do Estado, ele não precisaria deixar o Estado subjetivar-se de uma maneira mística”. Para Marx (2013, p. 51) a concepção idealista de Hegel acerca do Estado é evidenciada na medida em que este transforma os atributos do monarca europeu constitucional da época em “autodeterminações absolutas da vontade”, ao invés de Hegel afirmar que a “vontade do monarca é a decisão última”, este afirma que “a decisão última da vontade é... o monarca”. Para Marx (2013, p. 51), a primeira frase é empírica e a segunda “distorce o fato empírico em um axioma metafísico”.

Na *Ideologia Alemã*, Marx e Engels (1999) afirmam que o Estado nada mais é do que a forma de organização adotada pelos burgueses, cujo objetivo central é a garantia de suas propriedades e de seus interesses. Marx e Engels (1999) afirmam, ainda, que é uma ilusão acreditar que as leis oriundas do Estado burguês baseiam-se na vontade livre destacada de sua base real fundamentada na propriedade privada dos meios de produção.

O *Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*, Marx (2006) analisa a luta de classes na França que culminou no golpe de Estado deflagrado sob a liderança de Louis Bonaparte. Naquele contexto, é elucidativo o processo de criação e posterior liquidação da constituição republicana francesa, em que nos dois

momentos, o Estado impossibilitou por meio do uso da violência toda e qualquer participação popular. De acordo com Marx (2006, p. 36), “se a constituição foi mais tarde liquidada por meio de baionetas, é preciso não esquecer que foi também por baionetas, e estas voltadas contra o povo, que teve que ser protegida no ventre materno e trazida ao mundo”.

Engels (1979) demonstra as contradições e o idealismo presente nos autores franceses que fundamentaram a ascensão da burguesia ao poder político na revolução francesa, assim como evidencia a ideologia subjacente à perspectiva burguesa do Estado que ao mesmo tempo em que proclama no plano abstrato a justiça, a igualdade e o Estado como resultado de interesses comuns, impede objetivamente a concretização desses ideais.

Sabemos, hoje, que êsse reinado da razão era apenas o reinado idealizado pela burguesia; a justiça eterna corporificou-se na justiça burguesa; a igualdade reduziu-se à burguesa igualdade perante a lei; os direitos essenciais dos homens, proclamados pelos racionalistas, tinham, como representante, a sociedade burguesa, e o Estado da razão, o contrato social de Rousseau, ajustou-se, como de fato só podia ter-se ajustado, à realidade, convertido numa república democrático-burguesa. Os grandes pensadores do século XVIII, sujeitos às mesmas leis de seus predecessores, não podiam romper os limites que sua própria época traçava (ENGELS, 1979, p. 17).

Na obra *O Estado e a Revolução*, publicada originalmente em 1917, Lênin (2007) retoma a discussão sobre a questão do Estado, na perspectiva marxista, tendo em vista as deformações que esta vinha sofrendo por diversos teóricos revisionistas e oportunistas da Segunda Internacional⁴. Entre esses teóricos estava Kautsky. De acordo com Lênin (2007, p. 128), Kautsky não havia compreendido o que diferencia o parlamentarismo burguês, cuja democracia e burocracia estão contra o povo, da democracia proletária que deve tomar medidas no sentido de extirpar a burocracia com a finalidade de estabelecer uma democracia completa para o povo.

Portanto, Kautsky abandona o marxismo ao preconizar que a máquina estatal não deve ser destruída e sim utilizada pela classe trabalhadora cujo poder deve ser conquistado adquirindo a maioria no interior desta. Evidencia-se, assim, o caráter oportunista e revisionista da concepção kautskyana acerca da postura do proletariado frente ao Estado (LÊNIN, 2007, p. 132).

⁴ Internacionais: a Segunda Internacional foi fundada em 1889 e chegou ao fim em 1914, quando revisionistas, autointitulados marxistas, apoiaram seus governos imperialistas na Segunda Guerra Mundial (BOTTOMORE, 2013).

De acordo com Lênin (2007, p. 133), o essencial consiste em saber se mantém ou não a maquinaria governamental ligada à burguesia por milhares de fios. Para o autor (2007), a revolução deverá destruir o Estado burguês e construir um Estado proletário com o objetivo de garantir a transição para o comunismo. Assim, a velha maquinaria criada pela burguesia não poderá ser utilizada pela classe trabalhadora para governar. Essa é “a ideia fundamental do marxismo, que Kautsky ou dissimula ou não compreendeu absolutamente” (LÊNIN, 2007, p. 133). Em oposição aos revisionistas e oportunistas, Lênin (2007, p. 137), é categórico: “quanto a nós, romperemos com esses renegados do socialismo e lutaremos pela destruição de toda a velha máquina do Estado, a fim de que o proletariado armado se torne, ele próprio, o governo”.

A perspectiva segundo a qual o Estado possui neutralidade diante das contradições de classe e, portanto, age no sentido de mediar essas contradições, é inteiramente desacreditada nos argumentos apresentados por Engels, Marx e Lênin, a partir da análise da gênese do Estado em diferentes sociedades e da sua configuração a partir do domínio da burguesia.

O Estado burguês, portanto, se constitui como um organismo de dominação de classe. Com o desenvolvimento do imperialismo, para além da dominação de uma classe sobre a outra no interior de cada Estado, as nações mais desenvolvidas mantêm sob seu controle outros Estados, cuja forma de capitalismo desenvolvida está atrelada aos interesses imperialistas. Nos períodos de crise aumenta a exploração sobre essas nações atrasadas e submetidas.

Dessa maneira, com a crise estrutural que iniciou a partir de 1970, os países dominantes conduziram reformas nos mais diversos setores com a finalidade de garantir uma sobrevivência ao sistema. Naquele contexto, realizou-se em Washington, em 1989, uma reunião “com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina” (SAVIANI, 2007a, p. 425). Desse encontro resultou uma série de recomendações que deveriam ser acatadas pelos países dessa região entre as quais destacam-se “[...] um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos” (SAVIANI, 2007a, p. 426), além de “uma rígida política monetária visando à estabilização” e [...] “a desregulação dos mercados

tanto financeiros como do trabalho, privatização radical e abertura comercial” (SAVIANI, 2007a, p. 426). No início essas políticas foram impostas por meio das condicionalidades, no entanto, num segundo momento “perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos” (SAVIANI, 2007a, p. 426).

Iniciou-se a uma nova ofensiva do imperialismo para adaptar o Estado a suas novas demandas em função da crise estrutural do capitalismo em sua fase imperialista iniciada a partir de 1970. As reformas nos diversos setores foram necessárias para garantir uma sobrevivência ao sistema.

As chamadas “reformas neoliberais”, eufemismo para as imposições imperialistas, resultam da profunda crise do capitalismo em sua fase imperialista e não de uma suposta ineficiência ou tamanho do Estado, que em fases anteriores também atendia os ditames dos países dominantes. Nos anos 1990 ocorreu uma ofensiva por parte dos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial e do FMI, para impor as mudanças necessárias à nova fase.

O alinhamento sistemático às políticas e estratégias do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional acelerou-se, no Brasil, em 1991, quando o governo federal, juntamente com parte da equipe econômica do Banco Central, dos ministérios do Planejamento, da Fazenda, do Orçamento e da Educação, dos empresários e dos parlamentares submeteram-se ao plano de estabilização, aos ajustes estruturais e setoriais e às reformas institucionais formulados por essas duas instituições. Nesse contexto, a educação básica pública, como campo prioritário, passou a ter suas políticas definidas em consonância com o projeto de desenvolvimento econômico trasladado e imposto aos Estados da América Latina, em especial o Brasil (SILVA, 2002, p. 48).

Como desdobramento das imposições imperialistas realizou-se no Brasil a reforma do Estado tendo em vista o atendimento das novas necessidades do capitalismo imerso em profunda crise estrutural. A reforma foi assumida pelas frações da classe dominante no Brasil que dirigiram o processo interno tendo como marco oficial a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).

Para justificar as reformas, Bresser Pereira (1997, p. 7), afirma que a partir de 1970, o Estado entra em crise “face ao crescimento distorcido e ao processo de globalização”. Por esses motivos transformou-se “na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram

em todo o mundo” (PEREIRA, 1997, p. 7). Como visto, o autor capta apenas o aspecto fenomênico da crise e atribui ao Estado a responsabilidade pelos problemas econômicos e sociais que resultam, em última instância, da crise do imperialismo.

Na reforma do Estado, segundo Pereira (1997), estão envolvidos quatro problemas que, apesar da possibilidade de distingui-los, são interdependentes.

(a) um problema econômico-político - a delimitação do tamanho do Estado; (b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial - a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo - a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político - o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar (PEREIRA, 1997, p. 7).

De acordo com o autor, (PEREIRA, 1997, p. 8), as ideias de privatização, publicização e terceirização dizem respeito à delimitação do tamanho do Estado, a desregulação relaciona-se ao nível de intervenção estatal nos mecanismos de funcionamento do mercado. A recuperação da governança possui um aspecto financeiro, um estratégico e um administrativo. A superação da crise fiscal diz respeito ao primeiro, redefinir as formas de intervenção no plano econômico e social ao segundo aspecto e a superação da maneira burocrática de gerir o Estado ao terceiro (PEREIRA, 1997, p. 8). Quanto ao aumento da governabilidade dois elementos são considerados: “a legitimidade do governo perante a sociedade, e a adequação das instituições políticas para a intermediação dos interesses” (PEREIRA, 1997, p. 8).

O Estado social-burocrático, caracterizado por contratar de forma direta funcionários públicos, na ótica de Pereira (1997, p. 13), é o responsável pela crise instalada no Brasil. Essa forma de organização estatal é considerada ultrapassada e demonstra “ser ineficiente e incapaz de atender com qualidade as demandas dos cidadãos-clientes” e como alternativa propõe a sua substituição por uma administração pública gerencial (PEREIRA, 1997, 13).

Para reverter a crise instalada, o Estado deveria ser reconstruído na perspectiva da administração pública gerencial visando recuperar a poupança pública e superar a crise fiscal (PEREIRA, 1997, p. 17). A crise fiscal, segundo Peroni (2000, p. 13) figura como premissa das justificativas utilizadas para reformar o Estado. Essa crise, no entanto, constitui-se apenas como uma das

facetas da crise capitalista e a estratégia de reforma posta em prática fragiliza o Estado no que diz respeito às políticas sociais (PERONI, 2000, p. 13).

Além disso, as formas de intervenção, nos aspectos econômicos e sociais, deveriam ser redefinidas por meio da contratação de “organizações públicas não-estatais para executar os serviços de educação, saúde e cultura” transitando de “um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido desse desenvolvimento” (PEREIRA, 1997, p. 17).

A isenção das responsabilidades do Estado no que diz respeito à garantia da oferta de serviços públicos encontra justificativa na ideia de que as atividades relacionadas à área social não envolvem poder de Estado e, portanto, não lhe são exclusivas (PEREIRA, 1997). Assim, creches, escolas, universidades, centros de pesquisa são consideradas atividades “competitivas, que podem ser controladas não apenas pela administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados” (PEREIRA, 1997, p. 25). A transferência das atividades de cunho social do Estado para uma “organização de direito privado, mas pública não-estatal” é denominada de “publicização” (PEREIRA, 1997, p. 19). Este autor argumenta que no capitalismo contemporâneo o setor público não estatal corresponde a uma terceira forma de propriedade distinta da propriedade privada e da propriedade estatal. Além da publicização, são eixos centrais do processo de reforma a privatização que consiste na transformação de uma empresa estatal em privada e a terceirização que se refere ao “processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio” (PEREIRA, 1997, p. 19).

A ideia de publicização constitui, para Frigotto (2004, p. 85), uma inversão conceitual que torna explícito o cinismo no centro do poder que orienta do ponto de vista teórico e político o campo educativo. Dessa perspectiva resulta, segundo o autor (2004, p. 85), “uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, um processo”.

As organizações sociais, que pelo princípio da publicização presente na reforma do Estado reduzem os custos da atividade social, de acordo com Montaño (2002, p. 47), precarizam e focalizam os serviços em detrimento de

uma perspectiva universalizadora. Além disso, esse processo cumpre a função ideológica de ocultar as questões de fundo justificando a imposição das reformas.

A parceria entre o Estado e o 'Terceiro Setor' tem a clara função ideológica de encobrir o fundo, a essência do fenômeno, ser parte da estratégia de reestruturação do capital, e feitichizá-lo em 'transferência', levando à população a um enfrentamento/aceitação deste processo dentro dos níveis de conflitividade institucional aceitáveis para a manutenção do sistema, e ainda mais, para a manutenção da atual estratégia do capital e seu projeto hegemônico: o neoliberalismo (MONTAÑO, 1999, p. 27)

As políticas públicas em geral e a educação em particular não ficaram imunes ao processo de reformas iniciado a partir da década de 1990. Sem nenhuma exceção, os governos que se sucederam no aparelho de Estado mantiveram e intensificaram a lógica privatizadora atendendo os ditames dos organismos imperialistas e das frações da grande burguesia brasileira que tem direcionado o conteúdo e a forma das políticas educacionais no Brasil. Peroni (2015) argumenta que esse processo não foi interrompido e a lógica privatizante permanece atual.

Neste momento constatamos várias formas de privatização do público: ou através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, onde o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece com a propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional (PERONI, 2015, p. 3).

A reforma do Estado brasileiro evidenciou o caráter servil das classes dominantes brasileiras ao acatarem as determinações oriundas dos organismos internacionais controlados pelas nações imperialistas, destacadamente dos Estados Unidos. Todas as "recomendações" estavam voltadas para garantir os lucros fabulosos do setor financeiro por meio da livre circulação de capitais, atender aos interesses das empresas multinacionais interessadas na quebra dos monopólios estatais, "flexibilizar" as relações trabalhistas como exigência de ampliar a exploração do trabalho e diminuir os gastos públicos para garantir o pagamento dos serviços da dívida.

Os governos que se sucederam no aparelho do Estado, desde a década de 1990, mantêm os ataques aos direitos dos trabalhadores conquistados historicamente, continuam, ininterruptamente, a entrega das riquezas nacionais

por meio das privatizações e concessões ao capital burocrático e seguem impedindo o avanço de políticas públicas de cunho universalista.

No âmbito da educação, especificamente do ensino fundamental, as políticas públicas implantadas possuem caráter focalizado e compensatório buscando atender aos ditames, sobretudo do Banco Mundial, que age como ator político e intelectual na defesa dos interesses imperialistas, além do financiamento como mecanismo histórico de subjugação e imposição de suas prioridades. A atuação do Banco Mundial na educação em geral e na educação básica brasileira, assim como o Programa Mais Educação nesse contexto serão objeto da discussão que segue.

3 IMPOSIÇÕES DO BANCO MUNDIAL, POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Nas últimas décadas estão em processo inúmeras transformações em diversos setores das sociedades. As mudanças em curso em âmbito mundial são tentativas de resposta à crise do modo de produção capitalista em sua fase imperialista sob a hegemonia do capital financeiro.

O capitalismo possui contradições insolúveis inerentes à sua lógica. Desde sua origem, a partir da destruição do modo de produção feudal, tem passado por modificações objetivando perpetuar-se e minimizar suas contradições. Ao longo do século XX, os antagonismos se tornaram mais agudos impulsionando os grupos imperialistas para duas guerras mundiais em busca de uma nova repartilha do mundo. Nos final dos anos 1960 e nas décadas seguintes acentua-se a crise estrutural e comprometem-se os processos de acumulação de capital. Novos mecanismos de exploração do trabalho e novas forças produtivas são impulsionados para garantir a rentabilidade dos grupos imperialistas e como resultante desse processo tem-se a necessidade de outro tipo de trabalhador.

As teses do Estado intervencionista são atacadas pelos países imperialistas como forma de garantir o desmonte do que havia sido impulsionado nos países atrasados e controlados economicamente no contexto da Guerra Fria. As velhas teses do pensamento liberal que propunham um Estado mínimo, liberalização da economia por meio de mecanismos privatizantes e cortes de gastos públicos são acionadas para garantir o absoluto domínio por parte dos grupos imperialistas. Instituições criadas ao longo do século XX, a exemplo da Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) garantem a imposição da retórica neoliberal, eufemismo para a nova ofensiva imperialista e as práticas correspondentes.

A educação em face dessas mudanças é eleita como prioridade. As políticas educacionais passam a ser implantadas no sentido de atender a essa nova fase do capitalismo, tanto no que diz respeito à preparação dos trabalhadores com habilidades exigidas pelo mercado, quanto no tocante à

prevenção de distúrbios sociais indesejados e movimentos contestadores da ordem. O discurso de caráter ideológico, agora reconfigurado, desenvolvido a partir da década de 1960, que parte do pressuposto de que a educação impulsionaria o desenvolvimento econômico, é adotado pelo Estado brasileiro e fundamenta as políticas públicas voltadas para o setor educacional implantadas a partir da década de 1990.

3.1 O Banco Mundial como principal agência do imperialismo no âmbito da educação

Nessa conjuntura, o Banco Mundial atua como principal agente do imperialismo no âmbito educacional. Essa instituição foi criada em 1944 na Conferência de Bretton Woods e está sob o controle de algumas nações imperialistas, sobretudo dos Estados Unidos da América (EUA), seu acionista majoritário. Na mesma ocasião criou-se o Fundo Monetário Internacional (FMI). A distribuição dos votos, após a criação do Banco, evidenciava a predominância das nações imperialistas no controle da instituição. Os EUA e o Reino Unido controlavam 48,3 por cento do total de votos e chegava-se a 71,4 por cento do total ao se somar outros onze países industrializados. Do ponto de vista geográfico essas nações concentravam-se na América do Norte, na Europa Ocidental e Central e a Oceania (PEREIRA, 2009, p. 68).

O Grupo Banco Mundial é composto por sete organizações: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Cooperação Financeira Internacional (CFI), Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI), Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (AMGI), Instituto do Banco Mundial (IBM) e Painel de Inspeção (PEREIRA, 2009, p. 7). Atualmente, o Banco possui 188 países membros e tem como presidente Jim Yong Kim. Desde sua criação, somente estadunidenses assumiram a presidência do Banco. No que diz respeito ao poder de voto dos países membros, o Brasil possui 2,07 por cento enquanto os EUA 16,38 por cento no BIRD. Ao se somar o poder de voto dos EUA e dos demais países que compõem o G7: Reino Unido, França, Canadá, Itália, Japão e Alemanha esse valor chega a 42,8 (PEREIRA, 2009, p. 40-3).

Com base nesses dados é possível concluir que o Banco Mundial constitui-se como uma instituição controlada pelas nações imperialistas e a seu serviço. É, portanto, uma clara expressão do imperialismo na atualidade. No âmbito da educação apaga a fronteira entre o que é público e o que é privado e “sufoca a liberdade e o ato de criação pedagógica, inviabiliza as políticas universais baseadas na igualdade fundamental dos humanos, fragmentando, por meio de políticas focalizadas, o sistema público de educação” (LEHER, 2005b, p. 8).

É importante destacar, conforme Leher (2005b, p. 6), que aquilo que o Banco Mundial elege como prioridade sempre está vinculado a estratégias de governabilidade. Assim, quando mudou de estratégia e passou a aumentar os investimentos em educação o Banco deu apoio a escolas técnicas rurais com o objetivo de minar em suas bases possíveis movimentos insurgentes. Na atualidade, o Banco Mundial atua prioritariamente na despolitização da reforma agrária “inserindo-a no escopo do capitalismo agrário” e atua na educação de “jovens e adultos nas periferias, na educação do campo e na ação junto às chamadas minorias étnicas, sustentando que o problema da miséria imposta aos negros e aos povos indígenas não tem relação com a condição de classe” (LEHER, 2005b, p. 6).

Esse mesmo autor (LEHER, 1999) sustenta, em artigo intitulado *Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo*, a tese de que as mudanças pelas quais estão passando os sistemas educacionais estão diretamente relacionadas às reformas estruturais encaminhados pelo Banco. Para este autor, a redefinição dos sistemas educacionais guarda “íntima relação com o par governabilidade-segurança” (LEHER, 1999, p. 19).

De acordo com Leher (1999, p. 19), para compreender o papel desempenhado pelo Banco Mundial, assim como as reformas que este encaminha é fundamental considerar a relação da educação com as doutrinas de segurança que em função da crença no fim das ideologias não tem recebido a devida atenção.

A investigação dos acordos educacionais do Brasil com os Estados Unidos e do modo de atuação do Banco Mundial e da Unesco permite evidenciar que a preocupação com a segurança é constante. Esta inquietação está no âmago tanto da doutrina da contra-insurgência da *Aliança para o Progresso* de Kennedy, Johnson e Rostow, quanto no

cerne da ideologia da globalização, conforme veiculada pelo Banco Mundial e pelos teóricos da sociedade do conhecimento (LEHER, 1999, p. 19).

No final da década de 1960, o Banco passa por uma reorientação voltando sua atenção para os processos educativos:

Nesta perspectiva, durante o seu mandato (1968-1981), McNamara¹ e os demais dirigentes do Banco, abandonaram gradativamente o desenvolvimentismo e a política de substituição das importações, deslocando o binômio pobreza-segurança para o centro das preocupações; é neste contexto que a instituição passa a atuar verdadeiramente na educação: a sua ação torna-se direta e específica. O Banco volta-se para programas que atendam diretamente as populações possivelmente sensíveis ao “comunismo”, por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países, como a transposição da “revolução verde” para o chamado Terceiro Mundo (LEHER, 1999, p. 22).

Com base nessa avaliação, o Banco Mundial enfatiza o papel da educação na prevenção de distúrbios sociais e processos organizativos contestadores da ordem capitalista.

Para Leher (1998, p. 68) esse modo de agir possibilitaria, na avaliação do Banco “o controle preventivo de regiões e países estratégicos em momentos de situações sociais críticas, impedindo identificações nacionalistas e, sobretudo, de classe”. Ainda de acordo com Leher (1998, p. 68), é “neste contexto que o Banco Mundial passou a incluir, entre as suas preocupações, a educação, num primeiro momento a profissionalizante e, mais tarde [...] o ensino elementar”.

Inicialmente, o Banco Mundial se propunha a investir no “desenvolvimento” dos países atrasados financiando projetos voltados para infraestrutura. As prioridades do Banco Mundial foram sendo reorientadas a partir do final de década de 1960 objetivando influir nos países atrasados por meio dos processos educativos. Inicialmente o Banco enfatizou o ensino técnico de nível médio (segundo grau), no entanto, com a reestruturação produtiva e a progressiva preocupação com o alívio à pobreza, esta ênfase recaiu sobre o ensino fundamental. Portanto, a partir da década de 1970, o

¹ MacNamara reorientou as prioridades do Banco Mundial a partir da perspectiva de que a educação seria uma arma mais poderosa do que a intervenção bélica direta. Durante os governos Kennedy e Johnson (1961-1968), MacNamara ocupou o cargo de secretário de defesa dos EUA. Foi um dos principais articuladores da guerra contra o Vietnã e posteriormente reconheceu que a estratégia com predomínio militar neste país fracassou (LEHER, 1999).

Banco Mundial redireciona suas prioridades voltando-se para a educação, intervindo diretamente nesta área como forma de garantir a segurança e a governabilidade nos países controlados econômica e politicamente. Essa estratégia ganhou força na medida em que se concluiu que somente a ação militar direta não poderia garantir a estabilidade necessária aos interesses do imperialismo (LEHER, 1998; 1999).

Na gestão de Macnamara, iniciou-se um processo de discussão acerca dos efeitos da pobreza. Os ideólogos do Banco Mundial desenvolveram, de acordo com Pereira (2010, p. 267), uma espécie de “pobretologia”. Segundo esse autor (2010, p. 268), os argumentos desenvolvidos pelo Banco isolaram a “pobreza do conjunto das relações sociais, como se fosse um fenômeno em si mesmo”, assim como reificaram “as modalidades mais predatórias de desenvolvimento capitalista, na medida em que se explicava a pobreza como exclusão do progresso, e não como um de seus resultados”. Esses argumentos permitiram ao Banco Mundial não apenas fortalecer politicamente ao legitimar por si mesma a ideia da luta contra a pobreza e torná-la auto-explicativa, como também tornou possível “eludir a questão dos baixos salários e da necessidade de criação de empregos, na medida em que se deslocava o foco de análise para a qualidade da inserção atomizada dos indivíduos no mercado” (PEREIRA, 2010, p. 268).

O Banco Mundial tornou-se referência ideológica na chamada “luta contra a pobreza” por considerar o aumento de pobres um perigo para a ordem capitalista, assim como pela constatação de que a estratégia estritamente militar é insuficiente para a garantia dos interesses imperialistas, sobretudo os estadunidenses. Três fatores são apontados por Pereira (2010) para compreender esse processo.

O primeiro diz respeito à macropolítica da Guerra Fria. A derrota dos Estados Unidos no Vietnã e outros acontecimentos nos finais dos anos 1960 e início dos 1970 “empurraram Washington e seus aliados mais próximos à busca de novas estratégias de atuação, pressionando as organizações que integram sua rede de poder externo, como o Banco Mundial, a fazerem o mesmo” (PEREIRA, 2010, p. 265). O segundo se dá, segundo esse autor (2010, p. 266), pelo questionamento no interior do próprio paradigma dominante do chamado efeito derrame que partia do pressuposto que o bolo

deveria crescer e posteriormente seria repartido. Sem esse questionamento não seria possível construir o enfoque voltado para a questão da pobreza. E, em terceiro lugar, as pressões exercidas sobre o governo dos EUA geradas, sobretudo pelo envolvimento na Guerra do Vietnã, produziram altos níveis de desgaste político produzindo mudanças na política estadunidense de “ajuda externa ao desenvolvimento”. O foco na pobreza construído pelo Banco Mundial estava diretamente ligado à essas mudanças (PEREIRA, 2010, p. 266)

O fortalecimento das trincheiras culturais e educacionais como parte das políticas de desenvolvimento, segundo Leher (2005b, p. 2), resulta da necessidade de garantir a segurança e a governabilidade em função das intensas lutas anticoloniais e socialistas nos anos 1970, além da iminente derrota no Vietnã.

Nesse contexto, conforme Leher (2005b, p. 3) o Banco Mundial com base em seus estudos supostamente científicos e neutros chega à conclusão que nos países atrasados a melhor taxa de retorno está no ensino fundamental que deve ser redefinido por meio da descentralização, focalização da ação do Estado nos mais pobres, no entanto, com sistemas de avaliação centralizados e com currículos que aproximem a formação dos estudantes às necessidades do mercado.

Nas avaliações do Banco Mundial, a educação básica é vista como capital humano, que nos países semicoloniais, denominados por este organismo de “países em desenvolvimento”, supostamente teria um papel central no processo de superação do atraso. Nesse sentido, o Banco preconiza a prioridade na educação básica como forma de aliviar a pobreza e possibilitar a saída da situação de “vulnerabilidade social” em que se encontra grande parte da população.

Cabe ressaltar que a teoria do capital humano promove uma inversão do caráter da educação: de determinada, a educação assume um papel de determinante no processo de produção da vida material. Dessa maneira, seu caráter de superestrutura é subvertido ao assumir função determinante na vida material, que constitui a infraestrutura, conforme preconizou Marx (2008) ao afirmar que os homens, na produção de sua existência, estabelecem relações condicionadas pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas e independentes de sua vontade. A infraestrutura, de acordo com Marx (2008),

seria constituída pela totalidade dessas relações de produção. Sobre essa base real elevam-se determinadas formas de consciência, de organização política e jurídica. Neste sentido, para Marx (2008, p. 47), “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual”. Assim, na teoria do capital humano há uma completa inversão desse pressuposto marxista.

Nos diversos documentos publicados por este organismo internacional, a partir de 1990, a educação aparece ora como fator de desenvolvimento econômico, reeditando, portanto, a teoria do capital humano, ora como mecanismo de diminuição dos impactos das políticas macroeconômicas impostas pelo imperialismo.

Nesse contexto, expressões como “alívio da pobreza” e “vulnerabilidade social” assumem papel de destaque nos diversos documentos. Para Leher (1998, p. 234) “o que caracteriza esta diretriz é a associação pobreza, segurança e domínio/direção”. Não há oposição entre a primeira e segunda alternativa: [...] “a política de fomento à escolarização elementar abraça [...] o tema da segurança e é um modo de construir o consentimento sem consentimento” (LEHER, 1998, p. 234).

O Banco Mundial passou a anunciar a Era do Mercado (globalização) após o abandono do desenvolvimentismo que pressuponha a intervenção do Estado nas atividades econômicas.

A globalização é o mito mais insistentemente evocado, na década de 1990, para justificar a inevitabilidade das reformas estruturais. [...] As formulações do Banco Mundial não admitem dúvidas: a globalização é um fato ‘quer se goste ou não’. E os países que não querem ficar excluídos do fluxo hegemônico do tempo terão que promover as reformas estruturais de corte neoliberal requeridas pelo mundo ‘globalizado’. Entre estas reformas, a educacional assume relevância decisiva, pois é compreendida pelo Banco como o principal meio capaz de deslocar os países em desenvolvimento para a sociedade globalizada e, por isso, compõe o ‘sólido’ da formulação recente do Banco (LEHER, 1998, p. 81, grifo do autor).

Assim, a educação é deslocada “para a esfera econômica por meio de sucessivas reduções: o ‘valor econômico’ da educação passa a ser mensurado por ‘cálculos econométricos’, cujas ‘variáveis’ são desprovidas de história e de contextualização” (LEHER, 1998, p. 13). De acordo com o autor citado, os responsáveis pelas formulações teóricas do Banco orientam-se pela tese das “vantagens comparativas” passando a defender a universalização do ensino

fundamental nos países ditos em desenvolvimento. Os demais níveis são relegados a segundo plano tendo em vista que, na ótica do Banco, com o tempo o nível fundamental daria a maior taxa de retorno (LEHER, 1998, p. 14).

A mesma orientação, no entanto, não foi dada aos países industrializados. Nestes países o Banco preconizou nas reformas educacionais implementadas a expansão do ensino superior e da pesquisa.

Estão em curso na Europa políticas integradas de pesquisa orientadas para as áreas de ponta, bem como trabalhos de infraestrutura, transportes a grande velocidade, autovias de informações *multimídia*, etc. Desde o início da década de 1970, o governo japonês apoiou os atores econômicos para alavancar três domínios: componentes eletrônicos, automobilístico e bens eletrônicos para consumo popular. Programas de pesquisa e desenvolvimento permitiram que em quinze anos a indústria japonesa estivesse na liderança das mesmas. O contraste entre as orientações para os países do núcleo hegemônico e os da periferia é chocante e evidente (LEHER, 1998, p. 15).

Esse processo ocorreu, de acordo com Silva (2002, p. 43), devido à conjuntura histórica internacional das décadas de 1960 e 1970 que possibilitou ao Banco Mundial controlar a divisão internacional do conhecimento e do trabalho definindo quais países produziram ciência e tecnologia e quais estariam limitados a implantar políticas educacionais priorizando a educação primária e a formação profissional de caráter elementar. Para a África e América Latina predominou a última orientação.

Na década de 1970, em decorrência do êxodo rural e do crescimento de matrículas nos países da África e da América Latina, formaram-se indicadores sociais e educacionais suficientes para que o Banco Mundial redimensionasse as políticas e as medidas disciplinares em relação ao controle da educação e ao combate à pobreza. Seus diretores asseveraram que, na África e na América Latina, não havia lugar para o ensino superior voltado para a produção de ciência e tecnologia (SILVA, 2002, p. 43).

Evidencia-se o compromisso do Banco com as nações hegemônicas no plano econômico na medida em que sua atuação se desenvolve no sentido de reproduzir e ampliar em escala mundial a dominação de poucas nações do globo sobre a imensa maioria de países localizados, sobretudo, na América Latina, África e partes da Ásia.

Leher (1998, p. 15), destaca ainda que as reformas educativas são impostas nos processos de ajustes estruturais defendidos pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) não se constituindo apenas como sugestões. A política educacional do Banco nos países ditos *em*

desenvolvimento é necessariamente excludente promovendo um verdadeiro apartheid educacional na medida em que o Estado deve restringir sua atuação no campo educacional ao ensino fundamental com o objetivo de aliviar a pobreza. Nesse processo perverso, debilita-se o ensino científico universal empreendendo reformas curriculares imbuídas de culturalismo. Para Leher (1998, p.13), essas mudanças perdem de vista a historicidade das diversidades culturais, pressupondo-as fixas e eternas, a “cultura ‘local’ é reduzida à religião e ao folclore e é considerada [...] para que o Estado possa compreender os “códigos” das populações excluídas com o objetivo de antever e assim evitar distúrbios e contestações à ordem”.

O Banco Mundial, além de ator financeiro, age como ator político e intelectual na medida em que consegue impor políticas educacionais cujos pressupostos ideológicos estão voltados para justificar a dominação, incutindo a ideia de que as causas do atraso e da pobreza não estão nas políticas de espoliação impostas pelos países imperialistas, mas na ausência de escolarização, sobretudo do ensino fundamental. No documento *El mejoramiento de la educación primaria em los países en desarrollo: examen de las opciones de política*, publicado em 1990, para Conferência Mundial de Educação, realizada em Bangkok, o Banco Mundial insiste que os países tidos como “em desenvolvimento” devem priorizar o ensino fundamental, visando progredir e aliviar a pobreza.

En consecuencia, uno de los principales desafíos para el progreso de todos los países en desarrollo es el aumento del de la educación y la capacitación de la mano de obra [...] todos los países necesitan cerciorarse de que los adelantos de los niños que asisten a las escuelas primarias sean suficientes para promover las perspectivas de desarrollo y de alivio de la pobreza de cada país (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 01).

Diversamente dos países imperialistas, cujas orientações são no sentido de desenvolver tecnologia de ponta e centros de pesquisa de excelência com foco no ensino superior, onde se pressupõe educação básica de qualidade, para os países dominados preconiza-se o desenvolvimento de atitudes pelas crianças, na intenção de satisfazer as exigências advindas da reestruturação produtiva do capitalismo em crise.

Si bien en todos los niveles de La educación hay deficiencias de calidad, La solución debe comenzar en el nivel primário, donde los niños desarrollan sus actitudes y enfoques básicos de aprendizaje. Mejorar la calidad de la educación de los niños de las escuelas

primarias es condición previa para el desarrollo de la base de recursos humanos necesaria a fin de satisfacer las exigencias tecnológicas cambiantes del siglo XXI (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 14).

Na mesma perspectiva, a teoria do capital humano² é concebida para garantir a instrução dos trabalhadores exigidos pelo mercado.

Un sistema deficiente de educación primaria compromete todo el sistema de desarrollo del capital humano. Produce estudiantes mal preparados para la educación de niveles secundario y terciario e adultos analfabetos. Y lo que es más importante, no produce una suficiente cantidad de padres, trabajadores y administradores verdaderamente instruidos, que contribuyan al desarrollo (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 13).

O Banco Mundial é bem explícito quanto aos seus objetivos: instruir os trabalhadores com objetivo de atender às exigências de um mercado de trabalho com empregos instáveis. Nesse sentido, Leher (1998) argumenta que a orientação de formação do Banco tem como alvo as contradições geradas pelo capitalismo não com o objetivo de resolvê-las, mas para que estas se tornem inofensivas ao capital. Assim, preconiza-se [...] “uma formação carregada de preceitos ideológicos que celebram o livre mercado e as suas normas. Como já discutido anteriormente, as recomendações versam sobre as virtudes da economia de mercado, do trabalho ‘flexível’, etc” (LEHER, 1998, p. 240).

Entre os principais argumentos do Banco encontra-se a ideia de que os trabalhadores com maior escolarização seriam menos impactados pelo desemprego. Dessa maneira, somente os trabalhadores não habilitados são atingidos de maneira negativa. Essa falácia, de acordo com Leher (1998, p. 237), parte do pressuposto de que “o crescimento da desigualdade teria sua raiz na desigualdade educacional, pois os trabalhadores mais educados teriam muito mais chances no mercado em rápida mudança”. Para o autor (1998, p. 237), se a todos fosse assegurada escolarização de alto nível, “os poucos empregos existentes seriam tão disputados que os salários despencariam, mesmo entre os escolarizados, uma tendência, aliás, já perceptível em diversos setores, a exemplo dos bancários”.

² A sistematização da teoria do capital humano foi construída ainda na década de 1950 por um grupo de estudos coordenado por Theodoro Schultz nos EUA. Segundo Frigotto (2003, p. 41), a ideia chave da teoria do capital humano é de que: [...] “a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção”.

Como visto, o Banco Mundial desempenha um papel estratégico na efetivação dos interesses imperialistas na medida em que produz uma retórica que define a agenda educacional das nações ao redor do mundo. Para os países dominados a ênfase recai na educação básica, sobretudo no ensino fundamental, numa perspectiva compensatória e utilitarista.

3.2 Imposições do Banco Mundial nas políticas públicas de educação básica no Brasil

A reforma do Estado brasileiro, intensificada na segunda metade da década de 1990, refletiu diretamente nas políticas públicas voltadas para a educação básica no Brasil. Entre os principais organismos imperialistas responsáveis pelas reformas estava o Banco Mundial.

As políticas públicas direcionadas para a educação básica foram diretamente financiadas pelo Banco Mundial ou estavam em concordância com suas imposições. A atuação dessa instituição, portanto, não está restrita ao financiamento de políticas demandadas pelos governos federal, estaduais ou municipais, mas, sobretudo, pela forte atuação como ator político e intelectual com vistas à imposição de suas concepções e prioridades educacionais.

O Banco Mundial tem pautado suas políticas educativas tendo como marco referencial a teoria econômica neoclássica. Nesse enfoque, de acordo com Coraggio (2007, p. 97), busca-se “assemelhar a escola à empresa, a ver os fatores dos processos produtivos como insumos, e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão”.

A aprovação da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que reformou a educação de primeiro e segundo graus, a concepção produtivista é oficialmente estendida para todas as escolas do país através da pedagogia tecnicista. Para Saviani (2007a, p. 363), a visão produtivista na educação não desapareceu com o fim da ditadura militar, ao contrário, permaneceu, embora refuncionalizada. Para tanto, ganharam corpo ideias pedagógicas cujos fundamentos já estavam presentes em movimentos anteriores, no entanto, aparecem ressignificadas.

De acordo com Saviani (2007a, p. 426) é difícil caracterizar em linhas gerais as ideias pedagógicas hegemônicas no Brasil a partir dos anos 1990

considerando que “se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade”. Para esse autor (2007a, p. 426) lança-se mão de “categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo ‘pós’ ou ‘neo’” e, assim, considera centrais as seguintes categorias: neoprodutivismo, neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

A eclosão da crise estrutural da sociedade capitalista na década de 1970 impulsionou, para Saviani (2007a), a reestruturação produtiva levando à substituição do fordismo pelo toyotismo. Para esse autor (2007a, p. 427), “manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substantivamente alterado”.

Esta refuncionalização do produtivismo é denominada por Saviani (2007a, p. 427) de neoprodutivismo. A mudança ocorreu em função da reestruturação produtiva ocorrida a partir da década de 1970 em meio à crise estrutural do modo de produção capitalista em sua fase imperialista. Para tanto, segundo Saviani (2007a, p. 427) revolucionou-se a base técnica da produção “conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo”. O autor acrescenta que o fordismo operava com tecnologia pesada de base fixa e organização do trabalho com base nos métodos tayloristas que preconizavam a rígida divisão do trabalho no que diz respeito ao planejamento e a execução, assim como impunham o parcelamento das atividades produtivas como forma de ditar o ritmo de trabalho e impedir o conhecimento, por parte dos trabalhadores, de todo o processo de produção.

Saviani afirma, ainda, (2007a, p. 427) que o toyotismo, diversamente do taylorismo-fordismo, “apóia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender a demanda de nichos de mercado”. No fordismo, a produção ocorria em grande escala voltada para o consumo em massa e no toyotismo, a produção volta-se para atender a demanda incorporando métodos que evitam a formação de estoques. Nessa perspectiva, a estabilidade no emprego não está mais no horizonte dos trabalhadores. Devem, portanto, vestir a camisa da empresa e elevar sua

produtividade com vistas a aumentar sua permanência no emprego (SAVIANI, 2007a, p. 427).

Já o neo-escolanovismo delineou, conforme Saviani (2007a, p. 431), as bases pedagógicas que estão orientando tanto as reformas como as práticas educativas realizadas a partir da década de 1990 no Brasil. Para Saviani (2007a, p. 432) essas novas práticas preconizam a dispersão, por diferentes espaços, das atividades educativas “desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não-governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos” [...]. Para esse autor (2007a, p. 432) esse processo ocorre sem grandes preocupações com o rigor teórico ou conceitual em sintonia com o ideário pós-moderno.

O lema “aprender a aprender” é uma das características do neo-escolanovismo. Oriundo do movimento escolanovista onde se referia, para Saviani (2007a, p. 430) “à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade”, assim como significava desenvolver “a capacidade de buscar conhecimento por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social”, no contexto atual é ressignificado ligando-se “à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2007a, p. 430).

O neoconstrutivismo diz respeito a um processo de reconfiguração das bases psicopedagógicas do escolanovismo que se fundamentavam na teoria piagetiana de construção do conhecimento. Segundo Saviani (2007a, p. 434), o movimento construtivista também passou por um processo de reconfiguração em que as menções aos estágios psicogenéticos não são tão frequentes. As pesquisas piagetianas que objetivavam, de acordo com Saviani (2007a, p. 434), “compreender cientificamente o desenvolvimento da inteligência” não são consideradas em sua totalidade e apenas alguns aspectos são enfatizados. O aspecto cognitivo, associado à ideia “de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios” é descartado nessa nova fase (SAVIANI, 2007a, p. 435). Ao fundir-se o neoconstrutivismo com o neopragmatismo elide-

se a questão da verdade entrando em cena para a adaptação ao meio natural e material “as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais” (SAVIANI, 2007a, p. 435).

Reconfigurado, o construtivismo fundamenta, do ponto de vista psicológico, a pedagogia das competências. Duarte (2004, p. 20) argumenta que perpassa toda a epistemologia piagetiana uma ambiguidade entre “uma tendência a um cientificismo positivista”, por um lado, e “uma tendência a um relativismo subjetivista”, por outro. A segunda tendência, segundo esse autor (2004, p. 20), decorre da concepção defendida por Piaget de que o conhecimento constitui-se como uma adaptação à realidade que se realiza “por meio da coordenação das ações com os objetos e da construção das estruturas mentais como interiorização dessas ações”.

Para Ramos (2003, p. 99) as construções mentais que resultam do processo adaptativo constituem as próprias competências. A perspectiva construtivista-piagetiana naturaliza os processos sociais ao explicar o conhecimento a partir de pressupostos biológicos.

A adaptação é uma categoria própria da concepção naturalista de homem, como pressuposto biológico que explicaria os processos de socialização. De acordo com essa concepção, a socialização do indivíduo é um processo de interação, de adaptação, de busca de equilíbrio com o meio físico e social. Desta forma, o desenvolvimento psicológico dos indivíduos equivaleria ao desenvolvimento de mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social – as competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras – por meio das quais os indivíduos *constroem* seu conhecimento (RAMOS, 2003, p. 99, grifo do autor).

Na pedagogia das competências os conhecimentos limitam-se, para Ramos (2003, p. 98), aos aspectos instrumentais e desagregam a formação ao atrelar esses conhecimentos a “desempenhos específicos, prescritos e observáveis”.

A pedagogia das competências aponta, para Duarte (2010, p. 42), “na mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático”. A especificidade da pedagogia das competências diz respeito à “tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação dever ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos” (DUARTE, 2010, p. 42).

O enfoque da pedagogia das competências apresenta-se como moderno e avançado em relação às demais abordagens classificando “como ultrapassado tudo o que não cabe nessa compreensão da realidade de formação” (MAUÉS, 2005, p. 13). Assim, a pedagogia das competências, segundo essa autora (2005, p. 13), se configura como mais uma forma “de aproximar a escola da lógica do mercado, procurando oferecer uma formação que possa atender às exigências do mundo empresarial, em detrimento de uma formação geral e crítica”.

No ano de 1989 reuniram-se grandes empresas imperialistas, das quais se destacam, segundo Maués (2005, p. 13), Renault, Fiat, Schell, Siemens, Pirelli, Philips, Nokia, Nestlé, Lufthansa, Ericsson, Danone e Bayer, em torno da Mesa Redonda Européia dos Industriais (ERT). Trata-se de uma organização, cuja fundação ocorreu em 1983, composta por aproximadamente 47 grandes indústrias europeias. Para Maués (2005, p. 13) esse ano “pode servir de referência para o impulso do que alguns têm denominado ‘a obsessão das competências’ nas políticas educacionais”. De acordo com essa autora (2005, p. 13), no relatório apresentado pela ERT, os empresários demonstram estar inquietos, pois consideram que há um afastamento entre o que as indústrias necessitam e a formação oferecida aos alunos nas escolas e constata-se que na perspectiva dos empresários “as indústrias têm apenas uma fraca influência sobre os programas adotados nas escolas e que é preciso empreender uma política que associe as indústrias às discussões concernentes à educação” (MAUÉS, 2005, p. 14). Além disso, segundo essa autora (2005, p. 14) a ERT deixa claro seu objetivo de substituir a qualificação pela competência intervindo diretamente na formação.

Ao analisar modelo de competências proposto por Philippe Zarifian, Mourão (2006, p. 15), afirma que a substituição do conceito de qualificação pelo de competências preconizado por esse autor subsidia “o capital para que este implemente saídas da crise sem que sua lógica seja abalada”. A autora argumenta que a formação por competências “consolida um processo de atuação integrada e flexível que permite ao trabalhador responder às situações imprevistas” e que a lógica da empresa qualificante engajada na formação de competências é a lógica do capital que objetiva no processo de aprendizagem realizado no interior da empresa antecipar-se “ao anseio dos clientes,

objetivando, sobretudo o aumento da produtividade” (MOURÃO, 2006, p. 16). Nesse contexto, materializam-se formas de controle que buscam evitar o conflito entre capital e trabalho.

A relação capital/trabalho se configura como relação indivíduo/empresa, passível de ser equacionada sem conflitos, já que os interesses do indivíduo seriam, por suposto, os mesmos da empresa. Esta favorece a aquisição de conhecimentos técnicos, utiliza-se do saber-fazer do operário e delimita o seu saber-ser através dos preceitos culturais que cultiva e, com isso, estabelece estratégias de socialização de seus membros para integrá-los aos seus objetivos. Assim, as estratégias de desenvolvimento de competências da organização e de seus trabalhadores são formas sutis de controle do conflito entre capital e trabalho (MOURÃO, 2006, p. 16).

A autora (2006, p. 19) destaca que existem vários modelos de competência e várias formas de discuti-lo sendo que a proposta de Zarifian analisada pela autora foi considerada a mais completa por trazer uma concepção de homem e sociedade de forma explícita. Embora existam diversos modelos e definições de competência há um aspecto convergente em todos que diz respeito ao “[...] entendimento de que a competência refere-se a uma capacidade real que pode ser demonstrada e, conseqüentemente, está sempre relacionada a uma situação específica. É uma concepção baseada no pragmatismo [...]” (MOURÃO, 2006, p. 29). A principal diferença entre o modelo de competência construído por Zarifian e os demais está no fato de que o autor “teoriza sobre as transformações que ocorrem no mundo do trabalho, questionando a força da economia e propugnando a possibilidade de construção de uma nova sociabilidade que a lógica instrumental do mercado” (MOURÃO, 2006, p. 32).

Mourão (2006, p. 87) afirma que Zarifian ignora o fato de que nas condições da produção capitalista o trabalho, enquanto categoria fundante da sociabilidade humana, é subvertido tendo em vista sua subordinação ao capital. O modelo de competência, portanto, busca mascarar as formas de exploração e “em nome da diferença e da alteridade, há o reforçamento de comportamentos rotineiros e normativos que vem neutralizar os antagonismos de classes” (MOURÃO, 2006, p. 64).

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), outra organização criada e controlada pelos países imperialistas, também utiliza as competências como modelo para a educação e, tendo em

vista seu objetivo de “educação ao longo da vida”, propõe, segundo Maués (2005, p. 17), algumas ações:

1. Reconhecer todas as formas de aquisições e não unicamente os conhecimentos adquiridos de maneira formal; 2. Inculcar as competências de base de forma mais intensiva do que aquelas que são tradicionalmente consideradas como essenciais, entre as quais, em particular, a motivação e a capacidade de dirigir sua formação.

A OCDE valoriza as competências relacionais e pessoais. As primeiras dizem respeito, conforme Maués (2015, p. 18) à capacidade “para trabalhar em equipe e para colaborar para a realização de um objetivo comum, além de uma atitude para liderar” e as segundas se referem à “motivação e disposição para o trabalho, a atitude para aprender, para resolver problemas, capacidade para se comunicar eficazmente com os colegas e os clientes e capacidade de análise” (MAUÉS, 2005, p. 18).

Dessa maneira, para a OCDE, tudo deve ser mudado na educação escolar incluindo a estrutura, a pedagogia, os métodos, a didática e até mesmo o professor que pode vir a ser coisa do passado (MAUÉS, 2005, p. 19).

No Programa Mais Educação esta perspectiva está claramente delineada: professores são monitores voluntários, conhecimentos científicos não são importantes e priorizam-se os aspectos comunicacionais e a capacidade para resolver problemas na ótica das empresas capitalistas. A prioridade dada à Língua Portuguesa e matemática e aos jogos evidenciam essa perspectiva.

O tecnicismo hegemônico na década de 1970 também metamorfoseou-se assumindo outra configuração na nova fase. Inicialmente tinha como objetivo, para Saviani (2007a, p. 436), obter o “máximo resultado como o mínimo de dispêndios” tendo como base os princípios “de racionalidade, eficiência e produtividade”. Na década de 1970, segundo o autor (2007a, p. 436), perseguia-se esse objetivo tendo o Estado o controle direto de todo o processo, na década de 1990 assume-se uma nova orientação: “advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público”. A partir dessa orientação as reformas educativas possuem em comum “o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos

públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los [...] com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais” (SAVIANI, 2007a, p. 436).

Nesse contexto, são redefinidos, de acordo com Saviani (2007a, p. 437), tanto o papel do Estado como das escolas flexibilizando-se o processo conforme preconiza o toyotismo em oposição à rigidez e uniformização do processo que fundamentava o tecnicismo com base no taylorismo-fordismo. O controle dos resultados, para esse autor (2007a), substitui o controle de todo o processo e busca-se garantir a eficiência e a produtividade na perspectiva do mercado por meio da avaliação dos resultados. O Estado converte-se em avaliador indireto, criando agências reguladoras, ou direto como ocorre no caso da educação.

Eis por que a nova LDBEN (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2007a, p. 437).

As diversas denominações das ideias pedagógicas em circulação, hegemônicas no âmbito da educação escolar pública, como a pedagogia do aprender a aprender, pedagogia construtivista, pedagogia corporativa, pedagogia da qualidade total e outras, de acordo com Saviani (2011, p. 7), com denominações mais bizarras, como pedagogia do afeto e pedagogia do amor possuem em comum o objetivo de “aumentar a eficiência e assegurar a conformação dos indivíduos à ordem existente visando à sua consolidação, embora sempre se apresentem com roupagem inovadora”.

Enquanto circulam essas formulações que têm mais efeito de marketing sem maior influxo na prática educativa das escolas, a política educacional vem sendo conduzida tendo como referência os instrumentos de avaliação tanto nacionais como internacionais e acionando medidas paliativas geralmente baseadas no famoso princípio do “máximo de resultados com o mínimo de investimentos” que herdamos do regime militar. E a proclamada preocupação com a elevação da qualidade da educação básica permanece uma promessa cujo cumprimento vai sendo sempre adiado (SAVIANI, 2011, p. 7).

O quadro atual, segundo Saviani (2011, p. 7) “tendeu a embaralhar” as propostas que na década de 1980 se apresentavam como pedagogias críticas e se afirmavam contra-hegemônicas sendo que das diversas perspectivas

pedagógicas que se contrapunham à ordem existente derivaram outras que se harmonizam e se inserem no clima político-cultural neoliberal e pós-moderno da atualidade. A pedagogia libertadora desdobrou-se em pedagogia da “escola cidadã”, patrocinada pelo “Instituto Paulo Freire”, a pedagogia libertária de orientação anarquista deu origem à pedagogia da “escola plural”. Em ambas estão presentes os pressupostos pedagógicos do relatório Jaques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser (SAVIANI, 2011, p. 7)³.

Assim, essas pedagogias estão profundamente sintonizadas com as propostas pedagógicas delineadas pelas nações imperialistas através do Banco Mundial. O Banco Mundial ocupa papel de destaque na veiculação da teoria do capital humano adaptando-a à nova conjuntura de crise do imperialismo por meio da imposição de suas prioridades refletidas na política educacional para a educação básica brasileira.

O Banco publicou em julho de 2000 o texto *Brasil: documento de país*. Neste documento o Banco Mundial apresenta o que considera os desafios e as perspectivas do desenvolvimento brasileiro. Entre os desafios, alcançar o crescimento mais rápido, reformar o setor público, a melhoria da competitividade, a integração regional e o desafio da desigualdade e da pobreza.

A importância da focalização do gasto social é enfatizada pelo Banco Mundial (2000, p. 24) ao discutir as ações necessárias para a “redução das desigualdades sociais e da pobreza [...] em face do desafio de implantar o programa de ajuste fiscal com equidade social”. Para atingir esse objetivo o Banco atribui prioridade estratégica às seguintes iniciativas:

³ O relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, publicado em 1998 no Brasil com o apoio do Ministério da Educação, foi apresentado por Paulo Renato Souza, Ministro da Educação à época. Em sua apresentação o Ministro afirma que está “seguro de que a edição brasileira do relatório encomendado pela ONU e coordenado por Jacques Delors contribuirá para o processo em que, de modo especial, se empenha o Ministério da Educação, qual seja, o de repensar a educação brasileira” (DELORS, 2006, p. 10). Duarte (2004, p. 45), referindo-se ao conteúdo e aos autores do relatório, afirma que “os intelectuais a serviço do capital internacional são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos”. Ainda segundo Duarte (2004, p. 54) “é preciso apontar com firmeza que, para além das oscilações e das ambiguidades do relatório em pauta e também para além de suas exortações quase evangélicas sobre a necessidade de olhar para o lado humano da educação, o que resulta objetivamente é o fato de que o discurso presente nesse relatório acaba por jogar água no moinho dos esforços internacionais para adequar a educação ao processo de sobrevivência do capitalismo”.

(I) análise da **incidência distributiva do gasto** e desenvolvimento de sistemas de **focalização** que permita dirigir melhor os recursos públicos para os grupos mais vulneráveis; (II) implantação, melhoria e avaliação da rede de **proteção social** para promover as ações de maior impacto no alívio da pobreza (iniciativas do tipo Bolsa Escola e Garantia de Renda Mínima focalizadas nos mais pobres); e (III) implantação e aprofundamento de **reformas** nos setores de educação, saúde, assistência social e desenvolvimento urbano e municipal, com o propósito de melhorar a eficiência, equidade e qualidade dos serviços prestados aos cidadãos (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 24, grifo do autor).

Em relatório de 2001 sobre o Brasil, intitulado *O combate à pobreza no Brasil: relatório sobre pobreza, com ênfase nas políticas voltadas para a redução da pobreza urbana*, o Banco Mundial apresenta o que ele considera as “tendências e perfis da pobreza”, os “cenários de redução de pobreza” e as “políticas voltadas para a redução da pobreza”.

Na introdução do relatório do Banco Mundial (2001) são apresentadas as “mensagens centrais do relatório”, dentre as quais estão a “de que a pobreza continua inaceitavelmente alta para um país com os níveis de renda média do Brasil. Os casos mais graves de pobreza associada à insuficiência de renda concentram-se na região Nordeste e nas áreas rurais e urbanas menores” e “de que se o Brasil atuar de forma decisiva, poderá alcançar as metas ambiciosas de melhoria em seus indicadores sociais, inclusive o objetivo de reduzir em 50%, até o ano de 2015, a taxa de pobreza extrema” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 1).

Ao fazer a constatação de que há “um número expressivo de pessoas extremamente pobres, com baixa escolaridade, que permanecem no limite inferior da distribuição de renda e que praticamente não têm sido alcançadas pelo desenvolvimento econômico”, o Banco Mundial afirma que esta realidade “aponta para a necessidade de uma rede de segurança social básica que proteja esse grupo de indivíduos indigentes” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 2). No relatório afirma-se ainda que “os três fatores mais associados às prováveis causas da pobreza são localização numa área pobre, baixa escolaridade e família numerosa” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 8). No que diz respeito à baixa escolaridade o Banco parte do pressuposto de que:

[...] a pobreza está estreitamente associada a baixos níveis de escolaridade [...]: 73% dos domicílios pobres têm como chefe de família indivíduos com no máximo 4 anos de escolaridade. É a desigualdade educacional, mais do que a segmentação ou a

discriminação no mercado de trabalho, que explica a maior parcela da desigualdade de renda no Brasil. Baixos níveis de escolaridade levam a uma renda baixa o que, por sua vez, contribui para que as crianças frequentem pouco a escola, perpetuando o ciclo de pobreza (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 8).

Como consequência direta desta compreensão das causas da pobreza, o Banco aponta como alternativa, entre outras, “melhorias grandes e contínuas no sistema educacional” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 10). Para o Banco é necessário valorizar e fortalecer os recursos dos pobres melhorando a educação para que estes possam aproveitar melhor as oportunidades econômicas.

A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre (BANCO MUNDIAL Apud LEHER, 1999, p. 25).

Nos documentos mais recentes do Banco Mundial estão delineadas as estratégias educacionais para 2020. O resumo intitulado *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento* e publicado pelo Banco Mundial em 2011 com o objetivo de apresentar essas estratégias reflete uma continuidade nas prioridades do banco. No prefácio do documento destacam-se as transformações pelas quais as sociedades estão passando. Exaltam-se os avanços tecnológicos que tem mudado os perfis e as qualificações profissionais e atribui-se o implacável e elevado nível de desemprego, sobretudo entre os jovens, aos sistemas educacionais que são supostamente incapazes de formá-los “com as competências corretas para o mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4). A partir desse enfoque e argumentando a necessária adaptação a essas mudanças em curso afirma-se que a estratégia do Banco Mundial para o setor da educação em 2020 é alcançar a aprendizagem para todos.

Aprendizagem para todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens - não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes - possam não só a escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo. Os três pilares da estratégia são: **Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos** (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4, grifo do autor).

Evidencia-se, assim, a estreita relação entre o defendido pelo Banco Mundial em seus documentos e a condução das políticas educacionais no Brasil. A prioridade das políticas públicas para a educação brasileira tem recaído sobre a educação básica, sobretudo o ensino fundamental. Assim como se tornam evidentes os objetivos reais do Banco Mundial ocultados numa pseudodefesa da melhoria da qualidade da educação nos países dominados pelas nações imperialistas, notadamente os EUA que controlam o Banco.

Esse processo ocorre por meio de diversos mecanismos, entre os quais destaca-se a formação de quadros técnicos que passam a atuar no interior dos países de origem aplicando as orientações ideológicas defendidas pelo Banco (PEREIRA, 2014, p. 82). O envio de missões técnicas de especialistas e consultores do Banco, assim como a construção de uma “rede estável e fiel de quadros técnicos e políticos no interior da administração pública de inúmeros países apta a responder aos seus requerimentos imediatos e estratégicos”, também são utilizadas como formas de atuação intelectual (PEREIRA, 2014, p. 83). O primeiro objetivo das missões técnicas era “[...] identificar projetos que fossem bancáveis, convencer as autoridades domésticas a demandar empréstimos ao banco para financiá-los e treinar quadros técnicos locais para esse mesmo fim” (PEREIRA, 2014, p. 83). Desse modo, o Banco Mundial não apenas cria “[...] demanda para os seus próprios ‘serviços’ financeiros e não financeiros”, mas também educa e torna fiéis “atores domésticos capazes de sustentá-la no tempo” (PEREIRA, 2014, p. 83). O Banco tinha ainda o objetivo de realizar uma análise geral da situação econômica do país e na sequência orientar as “medidas de política macroeconômica e setorial”, bem como listar projetos financiáveis (PEREIRA, 2014, p. 83).

Nos documentos do Banco Mundial, segundo Silva (2002, p. 89), omitem-se dados e informações de forma intencional já que em nenhum momento menciona-se a necessidade de elevar os percentuais do Produto Interno Bruto (PIB) para o financiamento da educação pública, enfatiza-se, ao contrário, as propostas onde pais, alunos e comunidade assumam as responsabilidades no que diz respeito aos custos pelos estudos.

As políticas públicas de educação básica no Brasil tiveram sua formulação no interior do Banco Mundial e foram impostas com a conivência das frações da classe dominante que controlam o poder do Estado. Velhas

ideias oriundas de escolas de pensamento surgidas no âmago das nações imperialistas a exemplo da escola nova, do tecnicismo e da teoria do capital humano recebem nova roupagem e são apresentadas como solução para os problemas educacionais brasileiros. Esse processo aprofundou-se a partir da década de 1990.

3.3 Políticas públicas, ampliação da jornada escolar e o Programa Mais Educação

No âmbito das políticas educacionais para a educação básica há uma clara identificação entre as determinações do Banco Mundial e as formulações e práticas do Estado brasileiro na implantação das políticas. Ou seja, as classes que controlam o aparelho de Estado, frações da grande burguesia e latifundiários, exercem seu poder não apenas para reproduzirem-se enquanto classes dominantes, mas principalmente para atender as demandas dos países imperialistas, sobretudo o estadunidense, que as engendraram e delas dependem para manter sua dominação.

Dessa maneira, a política educacional brasileira tem se caracterizado, de acordo com Saviani (2014a, p. 37), pela “filantropia, protelação, fragmentação e improvisação”. No que diz respeito à filantropia, Saviani (2014a, p. 37), argumenta que esse aspecto “[...] se traduz na tendência a considerar que a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, isto é, dos governos”, a protelação relaciona-se ao constante adiamento na solução dos principais problemas educacionais brasileiros. Este autor (2014a) cita como exemplo dessa característica as sempre adiadas metas de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. Assim, a cada dez anos cria-se uma nova política prevendo o atendimento dessas duas metas:

A constituição fixou o prazo de dez anos para o cumprimento dessa meta: 1998. O Plano Decenal “Educação para Todos”, de 1993, também dez anos: 2003. O FUNDEF, de 1996, igualmente dez anos: 2006. O PNE, de 2001, também dez anos, 2011. O FUNDEB, de 2006, 14 anos: 2020. O PDE, de 2007, 15 anos: 2022. E o novo PNE, [...], dez anos a partir de sua aprovação (SAVIANI, 2014a, p. 38).

A fragmentação caracteriza-se, segundo Saviani (2014a, p. 38), “[...] pelas inúmeras medidas que se sucedem e se justapõem [...]” e a improvisação

refere-se às constantes medidas adotadas “[...] sem atentar para sua efetiva necessidade e sua justaposição com outras medidas correlatas [...]”. As características das políticas educacionais brasileiras apontadas pelo autor evidenciam a submissão e o caráter de classe do Estado ao não possibilitar a superação de questões educacionais resolvidas no final do século XIX pelas nações hoje imperialistas, não obstante a clareza que possui acerca dessa necessidade a partir das demandas históricas da classe trabalhadora.

Dado o caráter submisso do Estado brasileiro, as políticas públicas de educação voltam-se para atender as demandas impostas pelas nações imperialistas por meio de suas agências. Nos anos 1990 foram elaboradas e implantadas diversas políticas de abrangência nacional no âmbito da educação com vistas a atender as exigências impostas. A ampliação da jornada escolar e a educação integral têm sido mencionadas nessas políticas, assim como nos dispositivos legais que normatizam a educação nacional.

Na Constituição Federal de 1988 a educação é tida como direito de todos e dever do Estado e da família devendo ser promovida e incentivada “com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205, BRASIL, 1988, grifo nosso).

Em 1993 aprovou-se o Plano Decenal de Educação com metas e objetivos definidos para atender as exigências dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial, patrocinadores e organizadores da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, em 1990. Nesse Plano, ao tratar dos objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica afirma-se que os objetivos são estabelecidos em resposta ao que determina a constituição, às demandas sociais, assim como “ao compromisso nacional firmado na Semana Nacional de Educação para Todos, e às recomendações e acordos assumidos no âmbito internacional” (BRASIL/MEC, 1993, p. 37).

Entre os objetivos do Plano Decenal de Educação destaca-se “universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL/MEC, 1993, p. 38)” que seria assegurado, dentre outras formas, “ampliando a jornada escolar e o ano letivo” (BRASIL/MEC, 1993, p. 39). O objetivo que propõe “oferecer um ambiente adequado à aprendizagem” (BRASIL/MEC, 1993, p. 39) seria

alcançado, além de outras maneiras, “estimulando experiências de organização escolar que ampliem a jornada escolar e o acesso a meios e processos de enriquecimento curricular, e que se destinem prioritariamente a crianças carentes” (BRASIL/MEC, 1993, p. 39). Proporcionar “atenção integral à criança e ao adolescente, especialmente nas áreas de concentração de pobreza” é apontada como uma forma de “ampliar os meios e o alcance da educação básica” (BRASIL/MEC, 1993, p. 39)

Entre as metas do Plano Decenal de Educação a serem alcançadas em 10 anos está “proporcionar atenção integral a crianças e adolescentes, sendo que 1,2 milhão através do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), em áreas urbanas periféricas” (BRASIL/MEC, 1993, p. 42). O Plano propõe que o PRONAICA, ação governamental em curso à época, fosse intensificado tendo em vista que se tratava de um instrumento que possibilitaria alcançar os objetivos de atenção integral à criança e ao adolescente “compreendendo a defesa da criança e do adolescente, a promoção e defesa da saúde, creche, pré-escola e educação escolar, esporte e lazer, difusão cultural, educação para o trabalho, alimentação e teleeducação” (BRASIL/MEC, 1993, p. 58). Nas estratégias do PRONAICA estavam inclusas a “mobilização das comunidades; administração compartilhada por União, Estados e Municípios e organizações comunitárias não-governamentais” (BRASIL/MEC, 1993, p. 58).

O PRONAICA, conforme Sobrinho e Parente (1995, p. 6) foi antecedido pelo Programa “Minha Gente” criado em 14 de maio de 1991 que tinha como objetivo “desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social e dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente”. Segundo esses autores (1995, p. 6), o governo brasileiro pretendia “reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre as crianças e adolescentes que habitam as periferias dos maiores aglomerados urbanos do país”. As unidades físicas do Programa “Minha Gente” foram denominadas de Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs). Por meio da Lei 8.642, de 31 de março de 1993, institui-se o PRONAICA em substituição ao “Minha Gente” (BRASIL, 1993). Com a mudança na legislação os CIACs foram rebatizados e receberam a denominação de Centros de Atenção Integral

às Crianças (CAICs). Em 01 de março de 1995 o PRONAICA foi extinto e suspendeu-se a construção de novos CAICs.

Sob o número 9.394 de 1996 aprova-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁴, determinando que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”, acrescentando que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (art. 34, § 2º art. 34, BRASIL, 1996). Além disso, segundo a LDBEN “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (§ 5º, art. 87, BRASIL, 1996).

Para Giolo (2012, p. 95) a legislação ao tratar da educação em tempo integral “realizou fugas para o futuro”. No caso do artigo 34, segundo esse autor (2012, p. 95) o “advérbio ‘progressivamente’ confere ao conteúdo do artigo uma imprecisão tal que dele não se pode esperar nada em termos concretos. Além disso, a frase completa-se com uma evasiva: ‘a critério dos sistemas de ensino’”. Quanto ao artigo 87, Giolo (2012, p. 95), afirma que “é difícil saber o que significa a expressão ‘serão conjugados todos os esforços’. Quais os esforços? De quem? A partir de quando?”. Como visto, repassa-se a definição e eventual implantação da ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental aos “sistemas de ensino”, resultando numa legislação genérica, portanto, nada precisa no tocante à ampliação da jornada escolar na medida em que não se definem prazos, metas específicas e tampouco se mencionam os meios de tornar efetiva a progressiva ampliação.

Ao analisar a LDBEN, Saviani (2008, p. 190) afirma que é necessário distinguir os objetivos proclamados dos objetivos reais no texto da lei, no que diz respeito aos primeiros, “indicam finalidades gerais, as intenções últimas, ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação”. Dessa maneira, os objetivos proclamados encontram-se no plano abstrato, ideal, onde as divergências e as contradições podem ser evitadas. O mesmo não ocorre, no entanto, com os objetivos reais “que situam-se num plano onde se

⁴ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada pela Lei nº 12.796, de 2013.

defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo” (SAVIANI, 2008, p. 190).

Desse modo, a LDBEN de 1996 limita-se aos horizontes da concepção liberal. Saviani (2008, p. 191), afirma que mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados constitui a marca distintiva da ideologia liberal própria do modo de produção capitalista. Diversamente das sociedades escravista e feudal onde escravos e servos eram de fato e de direito submetidos aos seus senhores, como propriedade no primeiro caso e na condição servil no segundo, na sociedade capitalista ocorre um mascaramento da dominação e “instala-se uma cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo” (SAVIANI, 2008, p. 191). Para este autor, a cisão operada na sociedade capitalista constitui simultaneamente a força e a fraqueza da ideologia liberal.

É sua força porque é mediante esse mecanismo que ela se converte em expressão universal, apresentando como representativa de todos os homens. Por essa via, a classe que lhe dá sustentação – a burguesia – formula em termos universais os seus interesses particulares o que a torna porta-voz do conjunto da humanidade logrando, com isso, a hegemonia, isto é, a obtenção do consenso das demais classes em torno da legitimidade de sua direção. Mas é também a sua fraqueza, uma vez que o caráter universal foi obtido ao preço de uma concepção abstrata de homem que, embora histórica, não se reconhece como tal, buscando justificar-se a-historicamente (SAVIANI, 2008, p. 191).

Após a LDBEN, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 por meio da Lei 10.172, menciona no seu texto a ampliação da jornada escolar como uma das metas a serem atingidas. Na meta 21 desse Plano se prevê “ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL, 2001).

Os governos seguintes, lançados à condição de gerentes do Estado Brasileiro, submetido à dominação imperialista, aderiram, segundo Leher (2005a, p. 48), incondicionalmente e sem subterfúgios às imposições feitas pelo Banco Mundial no campo da educação em geral e especificamente na educação básica.

Adotou-se, segundo Oliveira (2009, p. 198), “[...] ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um

público focalizado entre os mais vulneráveis”. Desse modo, não houve no âmbito da educação básica políticas que rompessem com a lógica do Banco Mundial e dos governos anteriores.

A primeira iniciativa, que na aparência tratava-se de um avanço, diz respeito à substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado em 1996, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovado em 2006. O novo fundo de financiamento passou a incluir a educação infantil e o ensino médio em contraposição ao anterior que limitava-se ao ensino fundamental. O decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o FUNDEB, trata da ampliação da jornada escolar definindo como educação em tempo integral “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (art. 4º, BRASIL, 2007a).

O decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, que trata da implantação do Plano de metas “Compromisso Todos pela Educação”⁵ e visa “a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” por meio de “programas e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2007b)“ traz duas diretrizes relacionadas à ampliação da jornada escolar. A primeira diretriz objetiva “combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial” e a segunda visa “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (IV, VII, art. 2º, BRASIL, 2007b).

Ainda em 2007 lançou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Saviani (2009, p. 5) utiliza a expressão guarda-chuva para designar o PDE tendo em vista que o referido plano apenas aglutina inúmeras ações que vinham sendo desenvolvidas pelo MEC de forma isolada.

⁵ Para Saviani (2009, p. 32), esse movimento constitui-se como um “aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar Dpaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros”.

A elaboração do PDE/2007 ocorreu, segundo Saviani (2009, p. 32), desconsiderando as propostas oriundas dos movimentos dos educadores em sua totalidade. Por outro lado, aderiu integralmente ao movimento organizado do empresariado consubstanciado no “Compromisso Todos pela Educação”.

O Programa Mais Educação é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para o ensino fundamental. Sua instituição se deu pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e corresponde à estratégia do governo federal de ampliar a jornada escolar e a organização curricular tendo como perspectiva a educação integral no ensino fundamental. Trata-se de uma ação que busca integrar diversos setores governamentais aglutinando políticas públicas educacionais e sociais. Para tanto, coloca-se em “diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação - MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT”. Também participa a Secretaria Nacional de Juventude e a Assessoria Especial da Presidência da República através do Programa Escolas-Irmãs (BRASIL/MEC, 2011b, p. 06).

O Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação explicita a finalidade, os princípios e os objetivos desse Programa. O Programa Mais Educação tem por “finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (art. 1º, BRASIL, 2010).

O Programa Mais Educação traz os seguintes princípios:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º; II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas; III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade; V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de

opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (art. 2º, BRASIL, 2010).

E como objetivos do Programa Mais Educação têm-se os seguintes:

I - formular política nacional de educação básica em tempo integral; II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (art. 3º, BRASIL, 2010).

O Programa Mais Educação tem como prioridade atender escolas, cujos resultados no IDEB foram baixos, “situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais” (BRASIL/MEC, 2011b, p. 8).

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), através do Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Anualmente inclui-se no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação do Ministério da Educação (SIMEC) a listagem das escolas consideradas prioritárias para serem atendidas pelo Programa (BRASIL/MEC, 2011b, p. 8).

No que diz respeito ao público alvo, ou seja, quais crianças e jovens do ensino fundamental são atendidos pelo Programa no caso da escola optar por não atender a totalidade dos alunos, o passo a passo do Programa Mais Educação (2011b, p. 14) recomenda os seguintes critérios para a seleção dos estudantes:

Estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social; estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas; estudantes em defasagem ano escolar/idade; estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série/5ºano) e da 2ª fase do ensino fundamental (8ª série/9ºano), entre os quais há maior saída extemporânea; estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência; estudantes que demonstram interesse

em estar na escola por mais tempo; estudantes cujas famílias demonstram interesse na ampliação de sua permanência na escola.

O Programa Mais Educação (2011b, p. 15) exige 100 alunos por escola como número mínimo necessário para o início das atividades. Entretanto, não se estabelece o máximo podendo a escola atender a totalidade dos seus alunos em período integral caso disponha de espaço físico, apoio da rede de ensino que está vinculada e possua capacidade de articular com a comunidade.

Na sequência, o Programa (2011b, p. 15), após abordar os critérios para seleção dos estudantes, define quais os profissionais e os agentes seriam corresponsáveis pelo desenvolvimento das atividades, a família e a sociedade são invocadas para assumir a “responsabilidade compartilhada” de educar as novas gerações.

É desejável que o debate acerca da educação integral **mobilize toda a escola e toda comunidade**, mesmo aqueles professores e funcionários que ainda não tem envolvimento direto com o Programa Mais Educação. **Trata-se de refletir acerca desta responsabilidade compartilhada com a família e com a sociedade** que é a educação das novas gerações (BRASIL/MEC, 2011b, p. 15, grifo nosso).

De maneira sutil, o Estado busca isentar-se como agente responsável pela garantia das condições necessárias tanto no que diz respeito aos aspectos infraestruturais como no tocante a presença de profissionais devidamente habilitados, com sólida formação científica, para o trabalho pedagógico. Essa orientação do Programa torna-se explícita quando apela para o voluntariado.

A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, dos estudantes em processo de formação docente e dos agentes culturais, que se constituem como referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos (observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre **voluntariado**) (BRASIL/MEC, 2011b, p. 15, grifo nosso).

Na mesma perspectiva o Programa orienta acerca da implantação da educação integral sem apoio financeiro do Programa.

Como posso fazer Educação Integral em minha escola, sem o apoio financeiro do Programa Mais Educação? Nos casos em que as próprias Secretarias de Educação não dispõem de recursos financeiros, a escola poderá começar pela organização de atividades educacionais complementares que comecem a ensejar o debate acerca da Educação Integral em jornada ampliada, atividades selecionadas dentre as atividades sugeridas pelo Programa Mais Educação e adaptadas às condições reais da escola (BRASIL/MEC, 2011b, p. 21, grifo nosso).

O Programa também incentiva a busca de soluções paliativas na tentativa de escamotear a inexistência de espaço físico adequado.

Como faço, se minha escola não tem espaço? O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com toda a comunidade (BRASIL/MEC, 2011b, p. 22, grifo nosso).

Tendo em vista a previsão em diversos textos normativos, assim como o processo de implantação do Programa Mais Educação em andamento, ao realizar-se a primeira Conferência Nacional de Educação em 2010, e a segunda em 2014, ambas organizadas pelo MEC, a temática da ampliação da jornada escolar, da educação integral e em tempo integral foi debatida pelo campo da educação resultando em proposições e estratégias.

Cabe destacar que a organização das Conferências de Educação partiu historicamente de entidades ligadas à educação e não do executivo federal. Ao tomar a iniciativa de organizar as Conferências, o governo federal tinha como objetivo criar uma visão de que os processos decisórios em relação às políticas educacionais estavam sendo compartilhados e democratizados, assim como buscou desenvolver um processo de justificação em torno das políticas educacionais elaboradas a partir das determinações do Banco Mundial.

Embora as iniciativas estatais proclamem o objetivo de captar ideias entre os educadores e verificar se as políticas educacionais estão sendo bem vistas e aceitas pelo campo educacional, Saviani (2014b, p. 11), ao tratar em perspectiva histórica as Conferências Nacionais de Educação no Brasil, argumenta que essas iniciativas “pretendem cooptar quadros dirigentes, obter a legitimação das decisões tomadas e desmobilizar iniciativas autônomas das organizações dos educadores”. O autor afirma (2014b, p. 13) que nas CONAES realizadas em 2010 e 2014 manteve-se “o risco de cooptação e de legitimação do governo, enfraquecendo a capacidade de pressão e de reivindicação do movimento dos educadores diante do aparelho estatal”.

Na CONAE de 2014, reafirma-se que o período de realização das Conferências em suas distintas etapas permitiu à sociedade brasileira um momento especial na construção de políticas voltadas para o setor “[...] constituindo-se em espaço de deliberação e participação coletiva, envolvendo

diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na construção de políticas de Estado”, assim como a participação da sociedade brasileira das discussões e aprovação do novo PNE (CONAE, 2014, p. 10).

No entanto, o projeto de Lei do PNE apresentado pelo executivo, cuja tramitação iniciou em 2010, que deveria conter as deliberações da CONAE de 2010, demonstra claramente que as discussões realizadas durante as etapas da Conferência resultaram inócuas.

[...] não traz com a mesma força que o documento final da CONAE a proposta de articulação entre os entes federativos rumo à construção de um Sistema Nacional de Educação; nesse aspecto e em muitos outros, ele se distancia do que foi acordado entre as muitas entidades que participaram ativamente da CONAE e que subscreveram suas resoluções, revelando-se um projeto tímido e pouco incisivo para apontar soluções para o grande nó da educação brasileira (OLIVEIRA, 2011, p. 335).

Na CONAE de 2014 estão presentes diversas referências à educação integral em proposições que, na eventualidade de serem efetivamente viabilizadas, resultariam em avanços no âmbito da educação pública, não obstante o pragmatismo culturalista que permeia as propostas. Defende-se o “direito do/a estudante à formação integral, por meio da garantia da universalização, da expansão e da democratização, com qualidade, da educação básica, inclusive na modalidade EJA” (CONAE, 2014, p. 14). Essas proposições já estavam presentes na CONAE de 2010 e são reiteradas em 2014 no Eixo I intitulado “O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação, Organização e Regulação”.

Ainda no Eixo I a expansão da escola de tempo integral é apontada pela CONAE (2014, p. 14) como objetivo de políticas de educação inclusiva a serem estabelecidas visando superar as desigualdades educacionais entre as diferentes regiões. Destaca-se que é necessário garantir condições para que a “formação integral” e o atendimento “em escola integral e de tempo integral” seja promovida por políticas educacionais (CONAE, 2014, p. 17).

Outra proposta aprovada na CONAE de 2014, relativa à educação integral, no Eixo III “Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: Cultura, Ciência, Tecnologia, Saúde, Meio Ambiente” trata da ampliação da jornada e das atividades a serem desenvolvidas a partir da implantação do tempo integral nas escolas (CONAE, 2014, p. 56). Na estratégia 2.5 afirma-se que é necessário:

Garantir a oferta de educação em tempo integral na escola pública através de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, para que o tempo de permanência na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias, no ano letivo (CONAE, 2014, p. 56).

A estratégia seguinte, 2.6, diz respeito às condições necessárias para ampliação da jornada:

Institucionalizar e garantir, em regime de colaboração, a ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como a produção de material didático e a formação de recursos humanos para a educação em tempo integral, observando a questão da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência (CONAE, 2014, p. 57).

No Eixo IV “Qualidade da Educação: Democratização do Acesso, Permanência, Avaliação, Condições de Participação e Aprendizagem”, pela estratégia 2.9 recomenda-se a promoção e garantia da:

[...] oferta de educação básica pública em tempo integral, com qualidade, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos/as estudantes na escola passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com toda a infraestrutura necessária e número suficiente de profissionais com formação específica (CONAE, 2014, p. 72).

A CONAE de 2014 propõe, ainda, o atendimento de no mínimo 50% dos alunos da educação básica em tempo integral em igual percentual de escolas públicas federais, estaduais, distritais e municipais (CONAE, 2014, p. 69).

Tendo em vista o aumento dos custos com a ampliação do tempo de permanência da escola, a CONAE (2014, p. 103) levanta a preocupação com as limitações orçamentárias que inviabilizam na prática o desenvolvimento com o mínimo de qualidade das atividades pedagógicas. Nesse sentido, recomenda “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”, reforçando as diretrizes da LDBEN de 1996 (CONAE, 2014, p. 103).

Anterior à CONAE de 2014 é aprovado o PNE para o período de 2014-2024, por meio da lei número 13.005, de 25 de junho de 2014. A meta 6 deste plano trata da educação integral prevendo “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de

forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Como visto, a meta da CONAE 2014 de atender 50% dos alunos em tempo integral foi reduzida pela metade no novo PNE.

Como forma de atingir a meta de atendimento em tempo integral de 25% dos alunos em escolas públicas destacam-se as seguintes estratégias no PNE de 2014:

6.1) Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2014).

Embora o PNE aprovado em 2014 contemple parte das proposições oriundas da CONAE de 2010, não é possível fugir da constatação histórica de que, no Brasil, os planos educacionais não costumam ser colocados em prática. Oliveira (2014, p. 13) afirma que “nenhum governo brasileiro levou a sério, na sua história, um plano de educação”. Portanto, são engavetados tão logo passem pelo ritual de aprovação.

Oliveira (2011, p. 329) explica esta descontinuidade e não efetivação das políticas diferenciando políticas de governo e políticas de Estado. Para essa autora (2011, p. 329) políticas de governo são aquelas que são decididas “num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna” e políticas de Estado aquelas em que mais de uma agência estatal se envolve “passando em geral pelo parlamento ou por instâncias de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 329). A mesma autora (2011, p. 330), no entanto, ao referir-se à Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE para o período de 2001-2010, faz a seguinte afirmação: “a força de lei que deveria ter o PNE (2001-2010) não se fez cumprir”.

Desse modo, no Brasil, até mesmo as políticas públicas de educação que, em tese, se configurariam como políticas de Estado na medida em que são discutidas e aprovadas em diversas instâncias, sofrem da descontinuidade que caracteriza a atuação do Estado brasileiro no tocante educação básica.

Esse processo ocorre em função do papel desempenhado pelo Estado brasileiro a serviço das classes dominantes umbilicalmente ligadas ao imperialismo, portanto, submissas a seus organismos de dominação. Nesse contexto, os governos que gerenciam sucessivamente o Estado lançam políticas públicas de educação descontínuas, fragmentadas e focalizadas.

Seguindo essa lógica, em 2016, após a troca do poder executivo, o MEC instituiu o Programa Novo Mais Educação por meio da publicação da portaria número 1.144, de 10 de outubro de 2016. O Programa Novo Mais Educação tem como objetivo:

Melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL/MEC, 2016).

Por finalidade o Programa Novo Mais Educação pretende contribuir para:

I- Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II- redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para a melhoria do rendimento e desempenho escolar; III- melhoria dos resultados no ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV- ampliação de permanência dos alunos na escola (BRASIL/MEC, 2016).

Entre as diretrizes definidas na portaria que instituiu o Programa Novo Mais Educação, destacam-se as seguintes:

I- Integrar o Programa à política educacional da rede de ensino; II- integrar as atividades ao projeto político pedagógico da escola; **III- priorizar os alunos e as escolas de regiões mais vulneráveis; IV- priorizar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem; V- priorizar as escolas com piores indicadores educacionais** (BRASIL/MEC, 2016, grifo nosso).

No Programa Novo Mais Educação foram realizadas mudanças tornando mais explícita a opção por acatar integralmente as exigências das empresas imperialistas no que diz respeito às prioridades da escola para população pobre. Aumentou-se o foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática

sendo que o acompanhamento pedagógico das escolas que optarem por 5 (cinco) horas de “atividades complementares por semana” recairá exclusivamente sobre estas disciplinas realizando “2 (duas) atividades de Acompanhamento pedagógico, sendo 1 (uma) de Língua Portuguesa e 1 (uma) de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração cada” (BRASIL/MEC, 2016, p. 6). As escolas que optarem por ofertar 15 (quinze) horas de atividades, 8 (oito) horas deverão ser destinadas para Língua Portuguesa (quatro horas) e Matemática (quatro horas) e 7 (sete) de atividades do “campo das artes, cultura, esporte e lazer”. Portanto, apenas as atividades de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias (BRASIL/MEC, 2016, p. 6-8).

As denominações das funções dos responsáveis pela execução e desenvolvimento das atividades também foram alteradas no Programa Novo Mais Educação. O coordenador do extinto Programa Mais Educação na escola passou a ser denominado “Articulador da escola”. Os anteriormente denominados monitores agora são “mediadores de aprendizagem” responsáveis pelas atividades de acompanhamento pedagógico e “facilitadores” responsáveis pelas 7 (sete) horas de atividades do campo das artes, cultura, esporte e lazer a serem escolhidas pelas escolas que optarem por 15 (quinze) horas semanais de atividades complementares (BRASIL/MEC, 2016, p. 6-7).

O que não mudou foi a natureza voluntária do trabalho desenvolvido pelos monitores rebatizados de mediadores de aprendizagem e facilitadores. Os mediadores de aprendizagem serão ressarcidos no valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) mensais por turma de acompanhamento pedagógico nas escolas que optarem por carga horária de 15 (quinze) horas semanais e R\$ 80,00 (oitenta reais) mensais nas escolas que optarem por 5 (cinco) horas. Os facilitadores receberão a título de ressarcimento R\$ 80,00 (oitenta reais) por turma de atividades de livre escolha da escola do campo artes, cultura, esporte e lazer. O recebimento dos valores se dará “mediante apresentação de relatório e recibo mensal de atividades desenvolvidas por voluntário” (BRASIL/MEC, 2016, p. 13).

Manteve-se, portanto, no Programa Novo Mais Educação a mesma lógica orientada pelo Banco Mundial de focalizar a pobreza na medida em que

se priorizam regiões e alunos tidos como mais vulneráveis. Além disso, se priorizam as escolas com baixo desempenho nas avaliações nacionais.

Assim, as políticas públicas de educação voltadas para a ampliação da jornada escolar no Brasil têm sido implantadas a partir das exigências realizadas pelos organismos internacionais direcionadas para população tida como vulnerável socialmente, ou seja, as classes sociais historicamente exploradas e diretamente impactadas pela ação do imperialismo no Brasil. Essas políticas se caracterizam pela sua fragmentação e descontinuidade e se fundamentam em concepções liberais de educação integral em contraposição a perspectiva marxista que propõe formar omnilateralmente o ser humano. As concepções de educação integral serão objeto de discussão no capítulo que segue.

4 OMNILATERALIDADE, CONCEPÇÕES BURGUESAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Neste capítulo aborda-se o conceito de omnilateralidade na perspectiva marxista em contraposição às concepções burguesas de educação integral difundidas no âmbito da educação básica brasileira. Nessa direção, busca-se demonstrar os limites das concepções burguesas de educação integral tendo em vista a não consideração dos determinantes sociais e econômicos no interior do modo de produção capitalista que impedem o livre desenvolvimento da individualidade humana e impossibilitam a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade por todos os indivíduos.

A educação no âmbito da sociedade capitalista está reduzida a uma formação unilateral objetivando reproduzir o estado de coisas vigente nesta mesma sociedade. Destaca-se, no entanto, que esse processo ocorre de forma contraditória, tendo em vista que a apropriação de conhecimentos científicos no interior do modo de produção capitalista possibilita a intervenção revolucionária na realidade.

No Brasil, sobretudo na segunda metade do século XX, ampliou-se a discussão sobre educação integral. Na primeira década do século XXI retomou-se a discussão acerca das políticas de educação integral e tempo integral partindo novamente do pressuposto de que ela possui importante papel no combate às desigualdades sociais. Ou seja, manteve-se o ideal redentor da educação como forma de escamotear as profundas desigualdades sociais e econômicas que, essencialmente, estão na origem das desigualdades educacionais.

A ampliação do debate está ocorrendo tendo em vista a implantação, por parte do governo federal, de programas que ampliam a jornada escolar tanto do ensino fundamental quanto do médio e concebem a proposta de educação integral em uma determinada perspectiva.

Objetivando explicitar as concepções de educação integral debatidas historicamente no Brasil, inicialmente abordam-se as concepções de educação integral no Brasil ao longo do século XX e início do século XXI com a implantação do Programa Mais Educação. Em seguida, aborda-se a concepção

de educação integral na perspectiva marxista em contraponto às concepções burguesas que tem orientado as experiências históricas no Brasil buscando demonstrar a impossibilidade de uma educação integral na perspectiva da omnilateralidade no interior das relações capitalistas de produção, destacando, no entanto, a forma contraditória como o capitalismo se desenvolve impedindo a formação humana omnilateral ao negar o acesso de forma universal aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, ao mesmo tempo em que cria as condições concretas para a formação da individualidade livre e universal.

4.1 Concepções de educação integral no Brasil e o Programa Mais Educação

Embora o debate acerca da educação integral, assim como as experiências realizadas a partir desta perspectiva, sejam frequentemente apresentados como características do século XX e início do XXI, cabe destacar que as classes dominantes no Brasil sempre usufruíram tanto de tempo integral para os estudos como tiveram acesso ao que havia e há de mais avançado em termos de conhecimentos elaborados.

Os colégios jesuíticos do período colonial eram, de acordo com Giolo (2012, p. 94), de tempo integral. Os colégios e liceus onde estudavam os filhos das classes dominantes no período imperial também eram de tempo integral, assim como os grandes colégios dirigidos tanto por ordens religiosas como por empresários laicos, a partir do advento da República, ofereceram tempo integral.

Com o processo de urbanização ocorrido, sobretudo, após os anos 1950, segundo Giolo (2012, p. 94) a atividade escolar concentrou-se predominantemente em um único turno até mesmo nas escolas destinadas às classes dominantes. No entanto, os alunos com origem nessas classes sociais continuaram tendo acesso à educação de tempo integral na medida que sua formação complementa-se no tempo restante “na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos (curso de língua estrangeira, aula de reforço, laboratório, informática, balé, equitação, tênis, música, dança, teatro, etc)” (GIOLO, 2012, p. 94).

O educador Anísio Teixeira desempenhou importante papel e está entre os protagonistas no campo da educação pública no Brasil, cujas experiências institucionalizadas traziam em suas propostas a ideia de educação integral. Em 1934, Anísio Teixeira cria, no Rio de Janeiro, cinco escolas de educação de tempo integral. Em 1950 propôs e organizou sob sua direção, na Bahia, a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como escolas parque, que teve suas instalações físicas concluídas apenas em 1964.

Anísio Teixeira foi o principal representante do movimento escolanovista que adentrou no Brasil na década de 1920 e ganhou força nas décadas seguintes. A perspectiva de educação integral de Anísio Teixeira, de acordo com Tenório e Schelbauer (2007), perpassou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova lançado em 1932, a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) aprovada em 1961.

O Manifesto da Educação Nova de 1932, intitulado *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, que teve Anísio Teixeira como um dos principais signatários, explicita uma concepção de educação integral nitidamente pragmática buscando adaptar os indivíduos às novas demandas do capitalismo e ocultando, simultaneamente, o caráter de classes dessa educação na medida em que pretende transcender os limites impostos pela divisão classista da sociedade.

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 191).

Nessa ótica, a educação nova tem por objetivo “organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas do seu crescimento” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 191). A educação nova alargaria a sua finalidade além dos limites impostos pelas classes sociais assumindo “com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais”

(MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 191). As mesmas oportunidades estariam, portanto, na perspectiva escolanovista, supostamente abertas a todas as classes sociais.

Cabe destacar, todavia, que o movimento escolanovista era composto por dois grupos com posições ideológicas e políticas distintas. De acordo com Costa (2001, p. 77), de um lado estavam os católicos que configuravam o grupo com maior homogeneidade filiado a “um modelo de organização ético-religiosa para a sociedade com ênfase no retorno do ensino religioso às escolas públicas”. De outro lado, os liberais professando “um liberalismo com acentuado pendor social”. Este grupo, “embora estivesse articulado em torno de um ideal de educação pública para todos, assentado nos princípios da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da co-educação” não possuía a mesma homogeneidade do anterior (COSTA, 2001, p. 77)¹.

A educação integral é tida como função social e “eminentemente pública” e, portanto, é obrigação do Estado garantir a realização do direito de cada indivíduo à sua formação. Embora o Estado seja chamado a tornar efetivo o direito à educação para aqueles a quem a divisão de classes impede o acesso à escola, o desenvolvimento máximo dos indivíduos deverá ocorrer de acordo suas supostas aptidões naturais.

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 193).

Como visto, a educação integral proposta pelo movimento escolanovista fundamenta-se em pressupostos biologizantes e individualistas. Assim, apesar de proclamarem a democratização da escola, os escolanovistas não ultrapassaram o limite imposto pela educação unilateral burguesa.

O pensamento de Anísio Teixeira foi fortemente influenciado pelo pragmatismo de John Dewey, autor estadunidense. Para Cavaliere (2010, p. 258) Anísio Teixeira, baseando-se nas ideias de Dewey, concebeu a educação

¹ Ver o debate entre os católicos e liberais do manifesto de 1932 em: CURY, C.R.J. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

integral a partir da compreensão de que o desenvolvimento e a formação do homem se dão na ação, no ato de fazer e não através da transmissão formal de conteúdos. Esta autora (2010) destaca ainda o viés funcionalista da proposta de educação integral de Anísio Teixeira.

Nesse sentido, Anísio Teixeira (1997) afirmava que a educação deveria ser compreendida como um processo que distribui os homens pelas ocupações oferecidas pela sociedade.

Só posso compreender a educação como o processo de preparação e distribuição de homens pelas diversas ocupações que caracterizam a vida humana, na atualidade. Três anos de escola elementar (...) não bastam para habilitá-los às ocupações corriqueiras, nem ao menos os preparam para fazer um pouco melhor o que terão que fazer de qualquer modo, mesmo levando a mais rudimentar das existências (TEIXEIRA, 1997, p. 81).

Não obstante a luta de Anísio Teixeira pela democratização da escola pública no Brasil evidencia-se o caráter liberal de suas propostas.

Ainda no horizonte teórico burguês, porém de caráter nitidamente reacionário, a Ação Integralista Brasileira (AIB) teve sua fundação marcada pelo lançamento do “Manifesto de Outubro” de 1932 (TRINDADE apud COSTA, 2001, p. 171).

O Estado integral, na visão de Plínio Salgado, principal líder do movimento integralista, deve ser forte para dar ao indivíduo garantias contra as ditaduras de classe já que a ditadura de uma classe sobre a outra “conduz à supressão dos direitos elementares dos indivíduos que pertencem às demais classes” (CHASIN, 1999, p. 108). Há, portanto, intrínseca à concepção de Estado do integralismo, a crença na possibilidade do Estado neutro em relação às classes sociais.

O Estado integral tem como objetivo central, segundo Cavalari (1999, p. 144), sustentar o homem integral visto em sua “tríplice aspiração: material, intelectual e moral”. Para Cavalari (1999, p. 144), o homem e o Estado integral originam-se a partir de uma grande síntese realizada pelo integralismo resultante da concepção de história de Plínio Salgado segundo a qual “a formação das sociedades obedeceu a movimentos de adição, de fusão e de desagregação. Assim, a primeira humanidade foi politeísta; a segunda monoteísta e a terceira ateísta”. A doutrina integralista seria, portanto, a forma

final e superior a todas as formas de pensamento e organização das sociedades que a precederam.

O discurso integralista é marcado ainda pelo repúdio ao liberalismo e ao marxismo vistos por Plínio Salgado como responsáveis por uma visão unilateral e reducionista do homem, do Estado e da sociedade. Ambos, liberalismo e marxismo, são igualados de forma simplista e reducionista ocultando-se os antagonismos inerentes a estas distintas concepções.

A liberal-democracia concebeu o 'homem-cívico', a grande mentira biológica; o marxismo materialista concebeu o 'homem-econômico'; mentira tanto filosófica quanto científica. Nós, Integralistas, tomamos o homem na sua realidade material, intelectual e moral e, por isso, repudiamos tanto a utopia liberalista, como a utopia socialista. A liberal-democracia pretende criar o monstro sem estômago. O socialismo marxista pretende criar o monstro que só possui estômago e sexo. Em contraposição ao místico liberal e ao molusco marxista, nós afirmamos o homem-total (SALGADO, 1933, p. 29).

A dimensão idealista abertamente antimaterialista do integralismo é evidenciada na sua perspectiva de revolução e no primado do subjetivo em relação ao objetivo. A educação no integralismo se propunha a formar para a revolução que, por sua vez, em nada se assemelha a um processo transformador da realidade. Busca precisamente o oposto referindo-se, antes de tudo, segundo Chasin (1999, p. 451) a [...] “um ato de intervenção do espírito, na realidade, como propósito de re-estabelecer, de re-por equilíbrios sociais”. A ordem é, nessa perspectiva, um dos elementos fundamentais do pensamento de Plínio Salgado perpassando boa parte de sua produção escrita (CHASIN, 1999, p. 461).

Realizamos pela doutrina, pela propaganda, pelo voto, pela cultura, pela disciplina moral que os integralistas aprendem na escola de civismo das nossas milícias desarmadas: a revolução legal. /.../ Sentimo-nos, pois, à vontade, para usar do termo 'revolução', uma vez que a nossa revolução não quer dizer mazorca, 'complot' subversivo, sedição, golpe de Estado, mas reforma de costumes, de atitudes, de mentalidades, de métodos educacionais, revolução interior profunda, de caráter espiritual tão puro que só podem compreender aqueles que vêm sofrer conosco o sacrifício, a pobreza, as incompreensões (SALGADO, Apud CHASIN, 1999, p. 461).

A distinção da revolução subjetiva da objetiva se dá afirmando-se, conforme Chasin (1999, p. 464), que a revolução na ordem objetiva limita-se a um instrumento da primeira sendo a subjetiva de maior alcance e profundidade já que atinge a matéria prima da sociedade: a espiritualidade humana. Assim, o que predomina é a ideia de uma revolução interior.

O momento da grande revolução é apresentado pelo integralismo como uma síntese da harmonia cujo auge se dá justamente por meio do impedimento do processo histórico de caráter transformador (CHASIN, 1999, p. 468).

Na concepção de educação do movimento integralista a ênfase no que diz respeito a formação humana recai, de acordo com Coelho (2004, p. 7), “na espiritualidade, no nacionalismo cívico, na disciplina, ou seja, em fundamentos político-conservadores”.

O ideal educativo apontado pelo movimento integralista se propõe a educar o homem todo. Nessa perspectiva o homem todo significa “[...] o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual [...]. Ao homem espiritual ensinava os deveres para com Deus, para consigo e para o próximo”. No tocante ao homem físico, a educação integral deveria oferecer “os meios adequados aos cuidados da saúde, à conservação da robustez, à higienização, à valorização nacional da força muscular [...]” (AIRES, Apud CAVALARI, 1999, p. 46-47).

Para Plínio Salgado, o povo é visto, segundo Cavalari (1999, p. 42), como um monstro inconsciente e estúpido considerando que a Ação Integralista o via como “o inapto, o despreparado, o imaturo, o incapaz, o inconsciente, o mal-educado, o ingênuo”. O integralismo assumia, ainda segundo Cavalari (1999, p. 42), como tarefa elevar culturalmente a massa popular transformando o “monstro em cidadão para o Estado Integral”. Nesse sentido, “A idéia de educação integral para o homem integral era uma constante no discurso integralista” (CAVALARI, 1999, p. 46). A mesma autora (1999, p. 65), alerta, no entanto, que a elevação cultural das massas com vistas a “promover a sua realização plena enquanto homem integral” não ultrapassava o interesse imediato e pragmático de qualificar os analfabetos para a participação nas eleições por meio de uma rápida alfabetização.

A concepção de educação integral da Ação Integralista voltava-se para a ação doutrinária já que entendia o processo formativo como conversão a uma verdade pré-estabelecida. Segundo Cavaliere (2010, p. 250) eram “a concepção doutrinária e, dentro dela, a incorporação da dimensão religiosa à educação escolar as características específicas da educação integral” presentes no movimento integralista.

Outra característica do discurso integralista apontada por Cavalari (1999, p. 159) diz respeito ao moralismo inspirado no imaginário religioso apresentando uma visão maniqueísta da história e o sofrimento como forma de redenção. A história é transformada numa “espécie de fábula moralizante” que aponta para “a hipótese de que o arquétipo de tal discurso era o universo do catolicismo tradicional. A identidade do movimento foi construída a partir desse imaginário”. A partir desse entendimento, transformar a sociedade seria consequência exclusiva da transformação do indivíduo e por isso “os constantes apelos à recusa do sensualismo, do materialismo, da grosseria dos instintos. Enfim, os apelos à necessidade de se promover a revolução do espírito” (CAVALARI, 1999, p. 159).

Evidencia-se, assim, o idealismo de Plínio Salgado ao dar exclusivamente ao espírito o caráter dinâmico constituindo-o como o principal agente histórico em contraposição à realidade que diz respeito apenas ao “produto degradado da idéia” (CHASIN, 1999, p. 455). A ênfase no primado do espírito está em direta correspondência com o repúdio ao marxismo.

A proposta educacional do movimento integralista estava em consonância com os aspectos conservadores e idealistas, na medida em que preconizava a formação de um homem integral por meio de uma revolução espiritual voltada para a manutenção da ordem imposta por um Estado integral. Nesse sentido, a concepção de educação integral é perpassada pelo nacionalismo cívico, pela religião e pela cultura em oposição ao materialismo visto por Plínio Salgado, principal líder e ideólogo do integralismo, como limitado e causador de todos os problemas vividos pelo Brasil.

A perspectiva de educação integral no movimento integralista corresponde a um ideal moralizante e espiritualista que objetiva formar para a obediência cega ao Estado. Ao destacar conceitos como nacionalismo, disciplina, espiritualidade, o movimento integralista propunha uma educação com pressupostos políticos e ideológicos fortemente marcados por um ideal conservador e funcionalista, portanto, interessado em reproduzir o *status quo* vigente.

Posteriormente, outra proposta de educação integral foi conduzida por Darcy Ribeiro no Estado do Rio de Janeiro, no período de 1983 a 1994, com a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Esta proposta trazia em sua concepção, segundo Bomeny (2009), uma perspectiva redentora para a sociedade brasileira por meio da educação. A autora (2009, p. 114) comenta que Darcy Ribeiro defendeu publicamente a educação “[...] como chave para o desenvolvimento do País. De seu ponto de vista, seria a estratégia de médio prazo mais eficaz para a redenção brasileira, o que [...] se traduzia na incorporação do povo aos benefícios restritos à elite”. A proposta pedagógica dos CIEPs, segundo Cunha (2009, 142), era muito confusa na medida em que várias correntes de pensamento, de diversas áreas do currículo de 1º grau, sem articulação umas com as outras estavam justapostas, não derivando, portanto, de uma concepção geral. Entre as correntes que inspiravam os CIEPs, conforme Cunha (2009, p. 142), estavam o populismo de Paulo Freire, o ativismo de Jean Piaget, o psicologismo de Carl Rogers e até mesmo a diretividade de Antonio Gramsci. Nesse contexto de tamanha confusão parecia que o uso do adjetivo integrado “pudesse valorizar o designado, como se ele fosse chamado ‘novo’, ‘alternativo’, ‘comunitário’, ‘moderno’, termos que atraíam a simpatia geral, dispensando maiores explicações” (CUNHA, 2009, p, 142). Portanto, ao termo integrado, na ausência de uma definição precisa, cada um atribuía o significado que melhor conviesse.

Nos dez primeiros princípios do CIEPs estão evidenciados os valores e as práticas da pedagogia liberal com destaque para o individualismo e psicologismo:

1. Incentivar a livre expressão de sentimentos e emoções;
2. Facilitar o crescimento do grupo em direção à autonomia [...];
3. Provocar a reflexão sobre fatos ocorridos na turma, na escola ou fora dela, comparando diversas percepções sobre um mesmo fato [...];
4. Promover atividades grupais em que a cooperação se faça necessária;
5. Facilitar a livre expressão das dificuldades, fraquezas e carências individuais, envolvendo todo o grupo na resolução dos problemas;
6. Procurar a conscientização crescente de seus próprios valores, padrões e preconceitos, visando à compreensão e aceitação do outro;
7. Evitar o julgamento a partir de modelos e padrões de comportamentos estereotipados;
8. Deter-se em situações em que os alunos reflitam sobre o gosto e o que acreditam;
9. Discutir com grupo a distribuição de tarefas e a forma de execução de modo a que cada um possa assumir responsabilidades perante o grupo;
10. Oferecer atividades dentro do princípio do pareamento (sic), isto é, conhecimento do grupo, da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento infantil etc (CUNHA, 2009, p. 143).

Os CIEPs foram alvo de duras críticas em função de sua dimensão assistencialista. Segundo Cunha (2009, p. 149) nesse aspecto destaca-se a propaganda realizada no sentido de utilizá-los como escolas-casa fornecendo alimentação, dando banho e abrigando órfãos e abandonados. Além disso, criticou-se a difusão da ideia de que o tempo integral nas escolas salvaria as crianças das influências negativas das ruas e de suas famílias afastando-as da criminalidade. Desse modo, a educação em tempo integral teria como um de seus objetivos evitar o surgimento de criminosos.

Nas duas últimas décadas do século XX, sobretudo nos anos 1990 e nas primeiras do século XXI a discussão e as propostas de educação integral, assim como as experiências práticas são intensificadas trazendo elementos novos para o debate. O relativismo, o desprezo pela transmissão dos conhecimentos científicos, uma visão focalizadora e a negação do papel da escola como espaço adequado para o ensino são características marcantes das propostas mais recentes.

Em São Paulo, no período de 1986 a 1993, buscou-se implantar o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) nas redes municipais e estadual de educação, embora o Programa fosse de iniciativa do governo estadual. O PROFIC tinha como público alvo crianças e pobres. Entre as atividades desenvolvidas durante sua vigência, de acordo com Giovani e Souza (1999, p. 83) estavam reforço escolar, atividades artísticas e esportivas. O Programa era composto por quatro projetos: Formação integral da criança nos primeiros anos de vida, atendimento ao menor abandonado, formação integral do pré-escolar e formação integral do escolar. Desses, conforme Giovani e Souza (1999, p. 83), apenas os dois últimos foram implantados.

Em 1991, com a implantação do Programa “Minha Gente”, foram criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CIACs). Esse programa foi concebido pela Legião Brasileira de Assistência com a coordenação inicial do Ministério da Criança e, em seguida, ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República. Com a extinção dessa secretaria, o Ministério da Educação e do Desporto criou a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais em 1992 com

o objetivo de continuar o Programa, introduzindo, no entanto, algumas modificações (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 7).

Os anteriormente denominados CIACs passaram a se chamar Centros de Atenção Integral às Crianças (CAICs). Para Sobrinho e Parente (1995, p. 7) a mudança nas denominações reflete uma mudança na concepção do Programa:

A ênfase conferida pelo MEC à pedagogia da atenção integral e às formas de desenvolvê-la refletiu-se na alteração do nome dado às unidades de serviços especialmente construídas ou adaptadas para esse fim. Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança — CAIC, a tônica desloca-se para o atendimento integral, que 'requer a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado'.

Em 31 de março de 1993 foi instituído, por meio da Lei 8.642, o Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Nessa Lei estabeleceu-se como áreas prioritárias de atuação do PRONAICA:

I - mobilização para a participação comunitária; II - atenção integral à criança de 0 a 6 anos; III - ensino fundamental; IV - atenção ao adolescente e educação para o trabalho; V - proteção à saúde e segurança à criança e ao adolescente; VI - assistência a crianças portadoras de deficiência; VII - cultura, desporto e lazer para crianças e adolescentes; VIII - formação de profissionais especializados em atenção integral a crianças e adolescentes (art. 2º, BRASIL, 1993).

O PRONAICA se propunha a atingir os seguintes objetivos específicos:

a) a melhoria da situação educacional, especialmente em relação ao ensino de 1º grau, com repercussões sobre a formação da criança e do adolescente e a iniciação para o trabalho; b) a difusão da pedagogia da atenção integral e sua assimilação pela rede de serviços sociais básicos; c) a redução da taxa de mortalidade infantil e a ampliação dos níveis de expectativa de vida; d) a melhoria das condições de saúde, mediante a atenção especial a crianças e adolescentes; e) a redução do nível de violência contra crianças; e f) a promoção social das comunidades atendidas (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 7).

As diretrizes do PRONAICA foram definidas da seguinte maneira pelo Ministério da Educação e do Desporto:

a) a garantia do direito da criança ao pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades; b) a universalização do atendimento às necessidades básicas da criança e do adolescente, embora priorizando medidas voltadas à população mais pobre e sem assistência; c) a oferta de serviços de qualidade para as crianças, em oposição a soluções precárias e improvisadas, parciais, descontínuas e meramente assistencialistas; d) a irradiação e a disseminação de novas tecnologias, adequadas à atenção integral; e) a intersetorialidade, a intercomplementaridade, a articulação de ações; f) a descentralização das ações, pela ação compartilhada entre União, estados e municípios e entre os diversos setores sociais e a

comunidade, e o compartilhamento de responsabilidades; e g) a flexibilidade em termos normativos, programáticos e gerenciais (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 7).

Como visto, os Programas “Minha Gente” e PRONAICA foram políticas públicas voltadas para educação que preconizavam o “compartilhamento de responsabilidades”, isentando o Estado das garantias que pudessem efetivar as políticas concebidas. Destaca-se nos programas o seu caráter focalizador em detrimento de políticas universais. Os objetivos do “Minha Gente” e do PRONAICA estavam em sintonia com as doutrinas de segurança do Banco Mundial que advoga a utilização da escola como forma de “aliviar a pobreza”, ou seja, que a instituição escolar deve ser o *locus* de preparação para o mundo do trabalho explorado, ao mesmo tempo em que isenta-se a dominação imperialista, responsável última pela pobreza.

O Programa Mais Educação, criado em 2007, é a mais recente iniciativa para o ensino fundamental que traz em seus fundamentos a ideia de educação integral. A estratégia do Programa Mais Educação é ampliar “tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores” (BRASIL/MEC, 2011b, p. 6). De acordo com a proposta do Programa a educação integral “associada ao processo de escolarização, **pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens**” (BRASIL/MEC, 2011b, p. 6, grifo nosso).

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como **condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática**. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (MEC/SEB, 2011, p. 6, grifo nosso).

O Programa Mais Educação explicita não somente sua concepção de educação integral pragmática, como também a concepção de sociedade burguesa, limitada ao ideal abstrato de democracia e republicanismo, ao ocultar as bases concretas de organização de uma suposta “sociedade republicana e democrática”. No horizonte do Estado burguês de cunho neoliberal o documento oficial apela para o que denomina mobilização da

escola e da comunidade buscando compartilhar com a família e a sociedade em geral a responsabilidade pela educação.

No processo de implantação do Programa Mais Educação estão sendo publicados diversos trabalhos que procuram fundamentar sua concepção de educação integral. Dentre esses, o MEC publicou, em 2009, a *Série Mais Educação* contendo três textos que têm como objetivo “contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação” (BRASIL/MEC, 2009b, p. 6). Trata-se dos trabalhos *Gestão intersetorial no território* (BRASIL/MEC, 2009a), *Educação integral: texto referência para o debate nacional* (BRASIL/MEC, 2009b) e *Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral* (BRASIL/MEC, 2009c).

No trabalho intitulado *Educação integral – texto referência para o debate nacional* argumenta-se que a construção de uma proposta de educação integral requer que se analisem as desigualdades relacionadas à distribuição de renda e que essa construção coincida “com os esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza” (BRASIL/MEC, 2009b, p. 10). Os novos desafios às políticas públicas educacionais “em países emergentes como o Brasil” são colocados, de acordo com o texto oficial, pela “influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças sócio-ambientais globais” (BRASIL/MEC, 2009b, p. 10).

As terminologias utilizadas pelo Banco Mundial são repetidas ao longo dessa publicação (2009b, p. 11) apresentando-se a “vulnerabilidade social” como responsável pelo “baixo rendimento escolar”, pela “defasagem idade/série” e, como consequência direta, pela “reprovação e evasão escolares”. As desigualdades sociais são apresentadas como resultado da impossibilidade de acesso e permanência de crianças e adolescentes na educação pública (BRASIL/MEC, 2009b, p. 12). Em suma, o governo endossa e reproduz a retórica do Banco Mundial.

Os conhecimentos oriundos do senso comum inerentes à vida cotidiana devem, de acordo com a proposta de educação integral do governo federal, estar incluídos no currículo escolar contemplando “práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que,

articulados ao saber acadêmico, constituem currículo necessário à vida em sociedade” (BRASIL/MEC, 2009b, p. 27). Há, portanto, um claro esvaziamento do papel propriamente dito da escola de transmitir os conhecimentos produzidos historicamente. Eleva-se o senso comum ao status de conhecimento a ser valorizado na medida em que se propugna sua inserção no currículo escolar.

Na publicação intitulada *Rede de saberes Mais Educação* (BRASIL/MEC, 2009c), a concepção de educação integral é explicitada com maior clareza. Argumenta-se (BRASIL/MEC, 2009c, p. 15) que são muitas as concepções de educação integral circulando no Brasil atualmente e que a proposta do Programa Mais Educação nasce em meio a esse debate apresentando uma visão capaz de conduzir a escola atual para “uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, estética, social, cultural, política e cognitiva”.

Esta concepção de educação integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da idéia de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados. Compreende a educação como um desafio para escolas e comunidades e pretende dialogar com a complexidade de agentes sociais, territórios e saberes que envolvem as experiências comunitárias, buscando construir-se para além do espaço escolar (BRASIL/MEC, 2009c, p. 14).

A perspectiva de educação integral implícita no Programa Mais Educação pressupõe um esvaziamento do papel precípua da escola no que diz respeito à transmissão de conhecimentos científicos. Questiona-se no documento o fato de atribuir-se à escola “toda a responsabilidade formativa dos cidadãos, especialmente das crianças e jovens” e argumenta-se que o sucesso do trabalho escolar será enriquecido caso sejam ampliadas as trocas com outras “instâncias sociais” (BRASIL/MEC, 2009c, p. 15). Para romper com o pensamento que preconiza a responsabilização da escola há que se assumir “uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto pedagógico que contemple princípios e ações compartilhadas na direção de uma educação integrada de responsabilidade tanto de escolas como de comunidades” (BRASIL/MEC, 2009c, p. 15).

Na concepção de escola do Programa Mais Educação propõe-se uma “reaproximação entre a escola e a vida”. Essa reaproximação deveria se dar

em virtude do risco representado por uma suposta “homogeneização” na medida em que a escola não está imbricada na “estrutura societária”. De acordo com a publicação do MEC, a tensão entre o processo de homogeneização e a escola próxima da vida permanece nos dias atuais sendo necessária a sua superação. Para romper com essa lógica argumenta-se que o papel da escola numa proposta de educação integral deve constituir-se a partir de uma luta para tornar a “escola mais viva, de modo que se rompa [...] com a ideia de sacrifício, atrelada ao ensino formal e, por outro lado, de prazer a tudo que é proposto como alternativo ou informal em relação a esse sistema escolar” (BRASIL/MEC, 2009b, p. 32).

Ao tratar especificamente da relação entre a escola e a comunidade a proposta do MEC de Educação Integral recorre aos conceitos de comunidade de aprendizagem e cidades educadoras para explicitar a nova configuração e concepção de escola presentes no Programa Mais Educação.

A comunidade de aprendizagem é definida, para Torres (2003 Apud BRASIL/MEC, 2009b, p. 31), como “[...] uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário [...]”. A constituição da escola e demais instituições sociais como comunidades de aprendizagem possibilitaria, na visão do MEC, “desenvolver um projeto comum, onde cada um consiga dialogar, compartilhar responsabilidades, inter-relacionar-se e transformar-se no encontro com o outro” (BRASIL/MEC, 2009b, p. 30).

Como forma de estabelecer o “diálogo” entre escola e comunidade existem, na perspectiva de Educação Integral do MEC (2009b, p. 34), duas posições que podem se complementar, embora à primeira vista apresentem-se como díspares. A primeira diz respeito ao histórico enraizamento das propostas de educação integral na instituição escolar entendida como o espaço privilegiado para esta formação. A segunda, representada pelo movimento das cidades educadoras, preconiza a perda de centralidade da escola como sede das ações e atividades que envolvem a educação integral. As “cidades educadoras” e “comunidades de aprendizagem” pressupõem que “todos os espaços são educadores – toda a comunidade e a cidade com seus museus,

igrejas, monumentos, locais como ruas e praças, lojas e diferentes locações – cabendo à escola articular projetos comuns” (BRASIL/MEC, 2009b, p. 35).

A ampliação de espaços escolares não é, portanto, prioridade na proposta de educação integral do Programa Mais Educação. O aumento do tempo escolar segue a mesma lógica de esvaziamento do papel da escola no que diz respeito à transmissão dos conhecimentos científicos. Ampliar a jornada escolar na concepção de educação integral do Programa Mais Educação (BRASIL/MEC, 2009b, p. 36) significa auxiliar as escolas a rever “[...] suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados [...]”. Dessa maneira, não se trata de possibilitar o acesso aos conhecimentos sistematizados tendo em vista que o aumento do tempo escolar proposto não tem como objetivo a transmissão desses conhecimentos.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o aumento do tempo escolar necessário à educação integral que propomos não objetiva dar conta apenas dos problemas que os alunos enfrentam devido ao baixo desempenho nos diversos sistemas de avaliação, pois o que se pode constatar, em alguns casos, é que o aumento da jornada de trabalho escolar dos alunos em disciplinas específicas, como matemática ou Língua Portuguesa, **tem gerado processos de hiperescolarização**, que não apresentam os resultados desejados (BRASIL/MEC, 2009b, p. 36, grifo nosso).

Além das “comunidades de aprendizagem” e “cidades educadoras”, o documento oficial referente à educação integral (BRASIL/MEC, 2009b, p. 45) discute o “papel das redes sócio-educativas”. As redes sócio-educativas colocam-se “na perspectiva de criar uma outra cultura do educar/formar” (BRASIL/MEC, 2009b, p. 45). Embora se afirme que a escola seja o local catalisador das redes deve-se transcendê-la “para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade”. O ambiente social é reconhecido e deve ser considerado pelos sujeitos que se consideram aprendizes permanentes da vida como espaço de aprendizagem.

A comunidade no entorno da escola também aprende a envolver-se com esse processo educativo e a reconhecer, como espaços educativos, uma praça, uma rua, um parque, uma biblioteca, um clube, um teatro, um cinema, uma associação de bairro, um pátio, entre múltiplas experiências e possibilidades de convivências nos territórios (BRASIL/MEC, 2009b, p. 45).

Nesse contexto em que se busca romper, de acordo com o BRASIL/MEC (2009c, p. 15), com a ideia que associa “educação à escola”, o que implica uma “disposição para o diálogo e para a construção de um projeto pedagógico que contemple princípios e ações compartilhadas na direção de uma educação integrada de responsabilidade tanto de escolas como de comunidades”, a proposta de educação intercultural fundamenta a concepção de educação integral defendida pelo Programa Mais Educação seguindo, dessa maneira, a mesma lógica de esvaziamento do papel da escola. Para o BRASIL/MEC (2009c, p. 15) a educação intercultural surge:

No âmbito da luta contra os processos de exclusão social por meio dos diversos movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo e, ao mesmo tempo, busca constituir-se através do espaço de diálogo/conflicto/negociação que possuem como desafio. A educação intercultural desenvolve-se na busca por espaços de interação de grupos diferenciados e enriquece-se nesse processo.

Paulo Freire é citado genericamente afirmando-se, com base nesse autor, que a “educação é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado” (BRASIL/MEC, 2009c, p. 15). Apostar na perspectiva freiriana do diálogo para a educação integral significa construir “um instrumento capaz de lidar com saberes oriundos de distintas experiências e avançar na direção da escuta mútua e das trocas capazes de construir um saber diferenciado” (BRASIL/MEC, 2009c, p. 15).

O pensamento de Paulo Freire tem sido apontado como culturalista. Paiva (1979, p. 46), ao discutir o existencialismo cristão e o culturalismo presentes na obra de Freire afirma que no livro *Educação como prática da liberdade*, publicado em 1965, o autor se “preocupa com a análise da cultura, subsumindo a ela a sociedade, numa posição tipicamente culturalista que se entrelaça profundamente com a abordagem dos problemas numa perspectiva existencialista”.

Paulo Freire aderiu às críticas do movimento escolanovista direcionadas à escola tradicional. De acordo com Paiva (1986, p. 94), a mesma crítica “à educação verbalista, ao ensino ornamental e literário calcado sobre a memorização e a serviço do bacharelismo, com caráter acadêmico e propedêutico”, realizada por autores que participavam ativamente do

movimento escolanovista, aparece em Freire, que cita autores destacados nesse processo como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Assim, segundo Saviani (2007a, p. 68) Paulo Freire caracteriza a pedagogia tradicional como educação bancária onde predomina a “passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo” à qual opõe uma pedagogia cujo centro é a iniciativa dos alunos, portanto, uma pedagogia ativa onde se estabelece uma relação dialógica e a troca de conhecimentos e não mais a transmissão destes.

Sob o pretexto de respeitar a autonomia, identidade cultural e os saberes dos educandos, Paulo Freire (2002, p. 2) afirma categoricamente que “ensinar não é transferir conhecimento”, argumentando que é necessário estabelecer uma relação íntima entre os saberes curriculares e a experiência social que os alunos possuem enquanto indivíduos. Freire (2002, p. 49) critica, ainda, o que ele considera a exclusividade do “ensino de conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber” e considera uma pena “que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado”.

Os fundamentos utilizados pelas políticas do Banco Mundial, da UNESCO e outros organismos imperialistas que são reproduzidos nas políticas públicas de educação no Brasil são claramente encontrados em Paulo Freire. A negação da escola como local privilegiado para a transmissão dos conhecimentos científicos, presente no movimento das cidades educadoras, nos chamados territórios educativos ou redes de saberes ou, ainda, redes de aprendizagem, que são as bases de sustentação teórica do Programa Mais Educação, está claramente delineada na pedagogia freireana ao destacar a importância da informalidade.

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios de recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 2002, p. 49).

É possível constatar em Paulo Freire a inequívoca influência do pragmatismo educacional. Em termos freireanos o lema “aprender a aprender” se expressa da seguinte maneira: “saber que ensinar não é transferir

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (FREIRE, 2002, p. 52).

Saviani (2007b, p. 67) destaca que, em Paulo Freire, é evidente a influência da concepção humanista moderna de filosofia da educação, ou seja, do movimento escolanovista, por meio da corrente personalista do existencialismo cristão.

Os autores freireanos, no Brasil, estão profundamente imbuídos do ideário pós-moderno propagado pelas agências imperialistas. Henz (2012), em um texto intitulado *Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re) humanizar a educação* revela o idealismo e o desprezo pelos conhecimentos científicos, característicos da obra freireana, ao afirmar que “hoje a maioria das nossas escolas está **esvaziada de ‘genteidade’ e entulhada de ‘conteúdos’**” (HENZ, 2012, p. 82, grifo nosso).

O próprio Paulo Freire aderiu conscientemente à agenda pós-moderna acreditando na “luta democrática contra a malvadez do capitalismo” (FREIRE, 1992, p. 96). Ao criticar os marxistas afirma que é necessário que “nos tornemos pós-modernamente menos certos das certezas. Progressivamente pós-modernos (FREIRE, 1992, p. 96).

Paulo Freire apesar de ser, na aparência, progressista e ser contra formas autoritárias na educação, na realidade legitima o esvaziamento da escola e contribui para promover um ajustamento da educação escolar às demandas do modo de produção capitalista em sua fase imperialista.

Além de Paulo Freire, há outros autores cujas “contribuições teóricas” são aproveitadas e inspiram a construção das propostas de educação integral na perspectiva da interculturalidade, entre eles estão Nestor Canclini, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Boaventura de Souza Santos e Humberto Eco (BRASIL/MEC, 2009c, p. 19). Nesta perspectiva, afirma-se no documento (BRASIL/MEC, 2009c, p. 20), que somos “[...] convocados a construir uma multivisão, como no movimento cubista da arte moderna, renunciando à visão de um único ponto de vista, como na arte clássica”.

O culturalismo acadêmico que fundamenta o Programa Mais Educação presente tanto em Paulo Freire quanto nos demais autores contribui decisivamente para a desvalorização do conhecimento científico e sua transmissão no interior das escolas públicas. Além disso, em sua dimensão

política, torna secundário ou advoga-se a inexistência do problema da dominação de classe e da espoliação imperialista sendo que “os padrões culturais, alternativamente, são afirmados como os de maior envergadura” (LEHER, 2005b, p. 8).

Desse modo, o relativismo é levado ao extremo na medida em que se argumenta que na atualidade “vários olhares e pontos de vista determinam simultâneas imagens do real e nossa posição é uma entre outras. Nosso ponto de vista é intermediário” (BRASIL/MEC, 2009c, p. 20).

A ênfase na necessidade de inclusão dos “saberes cotidianos” é aprofundada chegando-se ao ponto de afirmar que “saberes acadêmicos e cotidianos” possuem “possibilidades semelhantes” (BRASIL/MEC, 2009c, p. 27). Opera-se um esvaziamento da importância de se transmitir os conhecimentos científicos e universais já que estes “costumam ser cumulativos e lineares [...] construídos na direção do menor para o maior, nunca retornando a experiências passadas, se não para revê-las” privilegiando “o *como funcionam* as coisas e não o seu fim” em oposição aos saberes que estão diretamente relacionados com a vida tendo a experiência como fonte principal. Estes privilegiam “qual o fim das coisas” e respondem “necessidades humanas”. Seu processamento ocorre de forma circular retornando, de acordo com o documento, para avançar (BRASIL/MEC, 2009c, p. 27, grifo do autor). Como consequência direta dessa perspectiva, argumenta-se que é possível “fazer desaparecer a distinção hierárquica entre o conhecimento científico e o cotidiano, impulsionando-nos para uma prática reflexiva ou para uma filosofia da prática”. Esse processo ocorreria na medida em que o diálogo entre escola e comunidade avançasse na direção de “um pensamento síntese” (BRASIL/MEC, 2009c, p. 28).

Opera-se, dessa maneira, uma profunda desvalorização dos conhecimentos científicos buscando torná-los, do ponto de vista da sua importância, equivalentes aos conhecimentos oriundos da prática cotidiana. O pragmatismo presente nessa concepção desconsidera em sua totalidade a divisão da sociedade entre classes sociais distintas e obscurece as formas concretas de transmissão dos conhecimentos científicos no interior dessas classes. Tendo em vista que o Programa Mais Educação volta-se, essencialmente, para as classes trabalhadoras mais empobrecidas, em última

instância, pela dominação imperialista, advoga-se uma educação do senso comum em detrimento das formas mais elaboradas de conhecimento reservadas às classes dominantes.

Duarte (1999, p. 137), distingue, com base em Heller (1977), as objetivações genéricas em-si das objetivações genéricas para-si. As primeiras (utensílios, costumes e linguagem) são apropriadas por todos os indivíduos para possibilitar a vida em sociedade. A partir das objetivações genéricas em-si que tem início o processo de formação do indivíduo.

Trata-se, portanto, de um processo formativo em-si. Através dele todos nós 'ingressamos' no gênero humano. Não estou com isso afirmando, porém, que a apropriação das objetivações genéricas em-si ocorra de forma idêntica para todos os seres humanos, independentemente do momento histórico e da posição de cada ser humano no interior das relações sociais. Estou apenas afirmando que ninguém pode viver em sociedade sem realizar um mínimo de apropriação dessas objetivações. Inclusive esse mínimo é histórica e socialmente determinado (DUARTE, 1999, p. 137)

A apropriação das objetivações genéricas em-si são, portanto, o primeiro passo para a existência enquanto ser humano e ocorre no cotidiano de forma não sistemática.

As objetivações genéricas para-si (ciência, moral, filosofia, arte, etc) diferenciam-se das objetivações genéricas em-si, de acordo com Duarte (1999, p. 140) porque não somente representam "objetivamente o desenvolvimento do gênero humano", mas também porque representam "a relação dos homens para com a genericidade".

Tendo em vista que a apropriação das objetivações genéricas para-si exige que se supere a espontaneidade e o caráter não-consciente da maneira como são apropriadas as objetivações genéricas em-si, Duarte (1999, p. 140), argumenta que "quanto menos alienada for a sociedade, mais constituirão ineliminavelmente parte da objetivação do indivíduo, as objetivações genéricas para-si, ou seja, maior será a apropriação dos conhecimentos com validade universal pelos indivíduos".

Ao analisarem a concepção de educação integral que perpassa o Programa Mais Educação, Silva e Silva (2012, p. 98), concluem que esta se aproxima fortemente do pragmatismo liberal escolanovista que tem influenciado as experiências e práticas de educação integral no Brasil ao longo do século XX. Estes autores destacam ainda que o Programa ressignifica categorias do

movimento escolanovista como proteger/educar, diferença/diversidade, pesquisa/ensino, aprender a aprender, escola/comunidade e procura enquadrá-las num modelo de gestão intersetorial.

No contexto do movimento escolanovista, fundamentado no pragmatismo liberal, a escola deveria se constituir enquanto uma miniatura da sociedade com o objetivo de possibilitar experiências democráticas no seu interior. O Programa Mais Educação, entretanto, amplia a definição de escola ao incluir outros espaços que supostamente possuem práticas educativas (SILVA; SILVA, 2012, p. 5). Essa resignificação fundamentada na ideia de interação entre saberes escolares e comunitários e de interculturalidade é considerada por Silva e Silva (2012, p. 5) como um movimento a mais que isenta o Estado “[...] no que se refere à construção e ampliação física de escolas, já que a escola-comunidade nesta proposta, deve se dar através das ‘redes sociais’ constituídas por espaços não-institucionais [...]”. Esta perspectiva contraria as propostas históricas de educação integral que sempre estiveram associadas a ideia de ampliação de espaços físicos da escola, demandando, dessa forma, investimentos financeiros de monta (SILVA; SILVA, 2012, p. 10).

O modelo de gestão intersetorial supostamente seria descentralizado e participativo, entretanto, de acordo com os autores (SILVA; SILVA, 2012, p. 99), esse processo ocorre “sob a égide jurídico-administrativa herdada do modelo neoliberal forjada na década de 1990, aos moldes do gerencialismo ou toyotismo de Estado”. Ainda de acordo com os autores citados “o produto final é uma **concepção ‘intercultural e intersetorial de educação integral’ sintonizada com o clima do movimento teórico do pós-modernismo**” (SILVA; SILVA, 2012, p. 99, grifo nosso).

Para operacionalizar as mudanças presentes na concepção de educação integral na ótica do MEC, faz-se necessária uma reorganização curricular “em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a compartimentalização (BRASIL/MEC, 2009b, p. 36). Assim, para levar a cabo o projeto de educação integral e de tempo integral, há que se superar “grande parte dos modelos educacionais vigentes”, o que pressupõe, ainda, “novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao

respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade” (BRASIL/MEC, 2009b, p. 37).

A organização curricular do Programa Mais Educação foi definida pelo MEC em diversos manuais: manuais de educação integral (BRASIL/MEC, 2009d; 2010; 2011a), passo a passo (BRASIL/MEC, 2011b; 2013a) e manuais operacionais de educação integral (BRASIL/MEC, 2012; 2013b; 2014a).

No passo a passo de 2011, a proposta curricular do Programa Mais Educação organiza as atividades pedagógicas em 10 macrocampos com o objetivo de ampliar a oferta de possibilidades educativas no interior das escolas ditas prioritárias. Os macrocampos estão organizados da seguinte maneira: 1º Acompanhamento Pedagógico (obrigatório); 2º Educação Ambiental; 3º Esporte e lazer; 4º Direitos humanos em Educação; 5º Cultura e Artes; 6º Cultura Digital; 7º Promoção da Saúde; 8º Comunicação e Uso de Mídias; 9º Investigação no Campo das Ciências da Natureza e, por fim, 10º Educação econômica (BRASIL/MEC, 2011b, p. 8).

No macrocampo Acompanhamento Pedagógico estão previstas atividades nas disciplinas de Ciências, Filosofia e Sociologia, História e Geografia, Letramento, Línguas Estrangeiras, Matemática e Tecnologias de Apoio a Alfabetização (BRASIL/MEC, 2011b, p. 9).

No âmbito do macrocampo Educação Ambiental se prevê o cultivo de horta escolar e/ou comunitária e realização de atividades da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola – Com-Vidas – que se propõe a realizar a “Agenda 21 na Escola” educando para a “sustentabilidade” (BRASIL/MEC, 2011b, p. 9).

No macrocampo Esporte e Lazer propõem-se a realização de atividades de Atletismo, Basquete, Basquete de Rua, Ciclismo, Corrida de Orientação, Futebol, Futsal, Ginástica Rítmica, Handebol, Ioga, Judô, Karatê, Natação, Programa Segundo Tempo do Ministério dos Esportes (ME), Recreação/Lazer, Taekwondo, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual (BRASIL/MEC, 2011b, p. 9).

No macrocampo Direitos Humanos em Educação afirma-se que a “Educação em Direitos Humanos” compreende duas dimensões. A primeira diz respeito “ao acesso à informação sobre os direitos humanos, pois saber que eles existem e qual é o seu conteúdo é decisivo para o respeito e promoção

desses direitos” (BRASIL/MEC, 2011b, p. 10). A segunda dimensão “refere-se à vivência desses direitos de forma a possibilitar que os/as estudantes signifiquem as informações e as transformem em um novo modo de conduzir suas vidas” (BRASIL/MEC, 2011b, p. 10). Neste macrocampo as atividades deverão ser organizadas, sobretudo, por meio de oficinas que devem ocorrer relacionando-se permanentemente com os demais macrocampos desenvolvendo ações interdisciplinares, projetos articulados e passeios temáticos “que proporcionem a vivência de outros saberes e culturas” (BRASIL/MEC, 2011b, p. 10). Propõe-se, ainda, a “estruturação do Caminho dos Direitos Humanos na Cidade” para possibilitar aos estudantes o conhecimento por meio de maquetes ou visitas dos diversos centros ditos de proteção às crianças, adolescentes e jovens, da mulher e de minorias (BRASIL/MEC, 2011b, p. 11).

O macrocampo Cultura e Artes prevê atividades de Banda Fanfarra, Canto coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Desenho, Escultura, Flauta Doce, Grafite, Hip hop, Leitura, Mosaico, Percussão, Pintura, Prática circense, Teatro e Instrumentos de Corda (BRASIL/MEC, 2011b, p. 12).

No macrocampo Cultura Digital estão previstas atividades de Software educacional/Linux Educacional, informática e tecnologia da informação (Proinfo e/ou laboratório de informática) e Ambientes de Redes Sociais (BRASIL/MEC, 2011b, p. 12).

No macrocampo Promoção da Saúde são propostas atividades que fomentem alimentação saudável, saúde bucal, prevenção ao uso de drogas lícitas e ilícitas, prevenção em saúde considerando as condições do escolar no que diz respeito a doenças como dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, H1N1, entre outras. Propõe-se, ainda, neste macrocampo, ampliar e fortalecer a estratégia de participação juvenil que o Projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE) desenvolve por meio do Programa Saúde na Escola (PSE) (BRASIL/MEC, 2011b, p. 13).

As atividades de jornal escolar, rádio escolar, histórias em quadrinhos, fotografia e vídeo estão previstas no macrocampo Comunicação e Uso de Mídias. Laboratório, feiras de ciências e projetos científicos, assim como robótica são atividades previstas no macrocampo Iniciação à Investigação Das

Ciências da Natureza. No macrocampo Educação Econômica propõe-se educação fiscal e financeira (BRASIL/MEC, 2011b, p. 13).

Em 2012 alguns macrocampos tiveram sua nomenclatura alterada. “Educação ambiental” passou a ser denominado “Educação ambiental e desenvolvimento sustentável”; “Educação em direitos humanos” substituiu “Direitos humanos em educação”; agregou-se “Educação patrimonial” ao macrocampo “Cultura e artes” que passou a ser “Cultura, artes e educação patrimonial” e “Educação econômica/economia criativa” substituiu “Educação econômica” (BRASIL/MEC, 2012, p. 5-7).

Em 2013 houve a redução de 10 (dez) para 5 (cinco) macrocampos por meio da diluição do “conteúdo” dos macrocampos “Educação em direitos humanos” e “Promoção da saúde” que passaram a ser trabalhados como temas nas atividades do macrocampo “comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica” que, por sua vez, resultou da fusão dos macrocampos “comunicação e uso de mídias” e “cultura digital” acrescido do tópico “tecnológica”. “Educação econômica/economia criativa” foi alterado para “economia solidária e criativa/educação econômica” e aglutinado ao macrocampo “educação ambiental e desenvolvimento sustentável”. Além dessas alterações suprimiu-se o macrocampo “investigação no campo das ciências da natureza”. Como resultado dessas mudanças os macrocampos de 2013 ficaram organizados da seguinte maneira: acompanhamento pedagógico (obrigatório); comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica; esporte e lazer (BRASIL/MEC, 2013b, p. 5-7).

Em 2014 foram retomados os macrocampos “promoção da saúde” e “educação em direitos humanos” e acrescentou-se entre parênteses a expressão “educação financeira e fiscal” no macrocampo “educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica”. Desse modo, a proposta curricular do Programa Mais Educação em 2014 ficou composta por 7 macrocampos: acompanhamento pedagógico (obrigatório); comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação

financeira e fiscal); esporte e lazer; educação em direitos humanos; promoção da saúde (BRASIL/MEC, 2014a, p. 5-7).

É possível afirmar, com base em Algebaile (2004, p. 15), que o Programa Mais Educação constitui-se como mais uma tentativa do Estado brasileiro de economizar sua presença em outros espaços. A escola pública é utilizada como um posto avançado nesse processo. Ocorre uma migração de tarefas que inicialmente não dizem respeito à escola. Os efeitos principais desse processo são: “o deslocamento do ensino de sua posição central na escola e a dissimulação da ausência e das omissões do Estado, de maneira a parecer que problemas sociais, econômicos e de saúde, entre outros, decorrem da carência educacional e cultural do povo” (ALGEBAILLE, 2004. p. 15). A autora esclarece, entretanto, que tais tarefas não se referem a ações que necessariamente são realizadas na prática constituindo-se apenas como arremedos.

Em síntese, as propostas de educação integral oriundas da visão burguesa que influenciaram a educação básica no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1930, ora reproduzem uma concepção espiritualista abertamente voltada para o enfrentamento de uma visão científica da realidade social e econômica como no caso do movimento integralista, ora voltam-se para o pragmatismo em nome de uma educação para a vida apresentada como panaceia para o enfrentamento aos problemas sociais e econômicos, versão presente nas propostas de Anísio Teixeira, dos CIEPs e do Programa Mais Educação que são os casos mais representativos.

No sentido oposto às correntes burguesas, a concepção de educação integral presente na perspectiva marxista propõe uma formação que possibilite ao indivíduo e ao coletivo intervir na realidade de forma revolucionária levando em conta as contradições presentes na sociedade de classes.

4.2 Concepção de educação integral na perspectiva marxista

Não obstante o fato de que a educação propriamente dita não tenha sido objeto específico de estudo de Marx e Engels, é com a obra destes autores que se torna possível estabelecer uma clara relação entre as condições materiais

de uma dada sociedade, e suas principais classes, com a educação oferecida a estas mesmas classes.

As diversas correntes do ideário pós-moderno têm atacado e acusado o marxismo de realizar uma análise economicista e objetivista das sociedades. As categorias centrais do marxismo como luta de classes, totalidade e contradição são consideradas obsoletas. O marxismo também é acusado de negar a individualidade diluindo-a na totalidade histórica e econômica. A universalidade dos conhecimentos objetivos é considerada pelos pós-modernos como uma ilusão a ser combatida e em seu lugar enfatizam-se as múltiplas culturas e os conhecimentos do senso comum presentes nas especificidades locais.

Duarte e Saviani (2010, p. 425), explicitam a contradição presente nas ideias atualmente dominantes. O marxismo é situado pelos pós-modernos como um pensamento cuja origem está na modernidade, portanto, marcado pela metafísica do sujeito e, simultaneamente, é criticado por supostamente limitar-se a análises totalizantes, objetivantes e sociologizantes excluindo, dessa maneira, os sujeitos e os aspectos psicológicos. Os autores citados (2010, p. 425) afirmam que é necessário “[...] restabelecer o entendimento de que o pensamento de Marx é caracteristicamente antimetafísico, manifestando-se provavelmente como a forma mais acabada de um modo de filosofar que unifica, na história, o conteúdo e a forma da filosofia”. Nesse sentido, segundo Duarte e Saviani (2010, p. 425) o marxismo constitui-se como “[...] uma filosofia ao mesmo tempo histórica e historicizadora em que estão em causa não os indivíduos ou sujeitos abstratos, mas os indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese de relações sociais”.

Nessa direção, de acordo com Saviani (2013, p. 26), não é possível falar em neutralidade da educação escolar tendo em vista os interesses antagônicos das classes que compõem a sociedade capitalista. Assim, se a educação escolar for posta a serviço do desenvolvimento do capital, e conseqüentemente da classe dominante, terá um papel distinto caso se posicione favorável aos interesses da classe trabalhadora. No caso da sociedade brasileira, segundo Saviani (2013, p. 27) “[...] a educação escolar move-se inevitavelmente no âmbito da luta de classes quer se tenha ou não consciência disso, quer se queira ou não assumir essa condição”. O autor (2013, p.27) destaca, ainda,

que “[...] ignorar essa situação ou pretender manter-se neutro é uma forma objetivamente eficiente de agir em consonância com os interesses dominantes”.

Lombardi (2010, p. 332), ao apresentar seu entendimento acerca dos escritos de Suchodolski, Manacorda, Dangeville e Nogueira, afirma que, em linhas gerais, os trabalhos que estes autores publicaram possibilitam “organizar a contribuição marxiana à educação” em três grandes aspectos: crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa, relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação e educação comunista e formação integral do homem.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, Lombardi (2010, p. 332), argumenta que da mesma forma que Marx e Engels apresentaram uma profunda crítica à economia política burguesa, “também dirigiram ao ensino burguês uma aguda e profunda crítica, desnudando a relação entre a educação e as condições de vida das classes fundamentais da sociedade burguesa”. No tocante ao tratamento dado por Marx e Engels ao tema da relação do proletariado com a cultura e a ciência, Lombardi (2010, p. 332) afirma que estes deixam claro como “entendiam a ciência a serviço do capital, o processo de alienação resultante do processo de trabalho industrial e o aparelhamento burguês da escola, bem como a importância da educação para a formação da consciência”. Quanto ao terceiro aspecto, educação comunista e formação integral do homem, segundo Lombardi (2010, p. 332) a educação é apresentada como “articuladora do fazer e do pensar – a superação da monotecnia pela politecnia”.

A concepção educacional de Marx e Engels, de acordo de Lombardi (2010, p. 332), partia da crítica à sociedade burguesa tendo como horizonte a superação revolucionária desta e instauração da sociedade comunista constituindo-se o reino da liberdade, assim, somente com a “instauração do comunismo a educação estará a serviço do homem e, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem”.

Marx e Engels (1987, p. 126), no Manifesto Comunista de 1848, ao apresentarem as medidas que o proletariado deverá adotar na primeira etapa da revolução proletária, ou seja, no momento em que estiver exercendo a

ditadura do proletariado em substituição a ditadura da burguesia, defendem, na última medida proposta, “educação pública gratuita para todas as crianças; abolição do trabalho infantil nas fábricas, tal como é feito atualmente; combinação da educação com a produção material, etc”. Na sequência, discutem o processo de transição de uma sociedade fundada em antagonismos de classe para outra onde a dominação é extinta e com ela as classes em geral.

Quando, no curso do desenvolvimento, desaparecerem as distinções de classe e toda a produção concentrar-se nas mãos dos indivíduos associados, o poder público perderá seu caráter político. O poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para opressão de outra. Se o proletariado, em sua luta contra a burguesia, é forçado pelas circunstâncias a organizar-se como dominante, se se torna, mediante uma revolução, a classe dominante e, como tal, destrói violentamente as antigas relações de produção, então destrói também, juntamente com estas relações, as condições de existência dos antagonismos de classes, destrói as classes em geral e, com isso, extingue sua própria dominação de classe (MARX; ENGELS, 1987, p. 126).

Somente com o desaparecimento dos antagonismos de classe é possível surgir, de acordo com Marx e Engels (1987, p. 126) “uma associação onde o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos”.

Por instrução nós entendemos três coisas: 1. Educação intelectual. 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. A divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima das classes burguesa e aristocrática (MARX; ENGELS, 2004, p. 68-69).

Assim, a sociedade capitalista não oferece as condições concretas para possibilitar educação integral tendo em vista a unilateralidade presente nos processos de formação. Enquanto vigorarem relações de produção que impossibilitem aos sujeitos relacionarem-se com o produto do trabalho humano de forma não alienada, para Duarte e Saviani (2010, p. 428), não será igualmente possível a apropriação da atividade histórica humana por parte de todos os indivíduos, ou seja, “a relação dos indivíduos com os produtos da

atividade humana não pode transformar-se radicalmente se não ocorrer a mesma transformação da relação entre o sujeito e sua própria atividade”. Segundo esses autores (2010, p. 428) a mudança radical da relação do ser humano com seu trabalho numa sociedade comunista irá ocorrer na medida em “[...] que a atividade deixe de ser um meio para a satisfação de necessidades externas a ela e passe a ser ela mesma um processo no qual o sujeito se desenvolve e se realiza como um ser humano”.

No entanto, Marx (Apud DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 430), ao destacar o processo contraditório inerente ao capitalismo, assinala que todo o seu desenvolvimento ocorre de modo antagônico produzindo as condições concretas para que seja definitivamente abolido. Isso se dá em função da permanente necessidade de elaborar as forças produtivas, a ciência e a riqueza universal. No interior do capitalismo esse desenvolvimento aliena o trabalhador cuja riqueza por ele produzida não lhe pertence e causa sua pobreza.

Ao tratar da individualidade para-si, Duarte (1999, p. 175), propondo-se a contribuir para uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, destaca que a individualidade livre e universal desenvolve-se ainda durante o processo de superação da sociedade capitalista. Para Duarte (1999, p. 15), não é possível ver a formação da individualidade para-si “[...] apenas como consequência da instauração de novas estruturas políticas e econômicas, mas sim uma condição fundamental para o próprio processo de transformação das estruturas atuais e das relações sociais alienadas que as mantêm”. A categoria individualidade para-si, expressa, portanto, no que diz respeito à formação do indivíduo:

[...] a busca de superação do caráter espontâneo e natural com que sua individualidade resulta da ‘síntese das inúmeras relações sociais’, rumo a uma individualidade que seja a síntese da relação consciente do indivíduo para com as condições particulares de sua existência, mediada pela relação consciente com as objetivações do gênero humano (DUARTE, 1999, p. 15).

Duarte (1999, p. 175) assinala que o capitalismo não desenvolve apenas a individualidade universal, de forma abstrata, por meio da inserção dos homens no mercado mundial através da troca de mercadorias. Nesse processo produz, contraditoriamente, “um certo grau de realização da individualidade

livre e universal”. Nessa perspectiva, cabe fazer avançar, ainda no âmbito da sociedade capitalista, essa individualidade.

Nesse processo o capital desenvolve o mercado mundial, universaliza as comunicações criando, portanto, uma base que contem a potencialidade do desenvolvimento universal das forças produtivas e da riqueza. De acordo com Marx (Apud DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 430, grifo do autor) sobre esta base estão contidas as condições concretas para o desenvolvimento real dos indivíduos tendo em vista que é a partir dela que “[...] cada *barreira* é constantemente superada” proporcionando a consciência de que “[...] nenhum *limite* pode ser considerado como sagrado. A universalidade do indivíduo já não se realiza no pensamento ou na imaginação; está viva em suas relações teóricas e práticas” (MARX apud DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 430, grifo do autor).

Essa afirmação está em consonância com o preconizado por Marx (2007, p. 537), em sua terceira tese sobre Feuerbach, ao se contrapor ao materialismo mecanicista para o qual “[...] os homens são produtos das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada [...]”. Esta concepção, para Marx (2007, p. 537), “[...] esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado”. Para superar o dualismo presente no materialismo mecanicista já que divide a sociedade em duas partes, uma das quais é colocada acima da própria sociedade, Marx (2007, 538, grifo do autor) assinala que “coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*”. Desse modo, a educação como parte da práxis social possui papel relevante no processo revolucionário de superação da sociedade de classes e não pode ser vista como mero reflexo das estruturas econômicas vigentes.

A constatação da impossibilidade de formação do homem inteiro na sociedade dividida, por Marx, não o impede, de acordo com Manacorda (1991, p. 76), de exaltar o “operário comunista como tipo de homem moral e intelectualmente positivo já na realidade da época”.

Portanto, a compreensão da natureza contraditória da atividade humana é fundamental, segundo Manacorda (1991, p. 53), para compreensão do

pensamento de Marx acerca da superação da formação unilateral oriunda da sociedade burguesa e das possibilidades de formação omnilateral a partir da criação de uma totalidade de forças produtivas. Para Manacorda (1991, p. 53), nas condições determinadas historicamente e, nesse sentido, transitórias, a atividade humana apresenta-se, por um lado, como miséria absoluta negando a própria humanidade, por outro, como “humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem, o qual agindo de modo voluntário, universal e consciente como ser genérico ou indivíduo social [...] cria uma totalidade de forças produtivas”. Nesse quadro de divisão da humanidade e formação unilateral o autor (1991, p. 78) argumenta que “é à classe excluída que se deve ver como aquela que poderá libertar-se, e libertar consigo todas as demais, da alienação; na emancipação do operário está implícita a emancipação humana em geral”.

Duarte (2008, p. 48) argumenta que a dialética entre objetivação e apropriação é a “dinâmica essencial da produção e reprodução da realidade humana”. De acordo com esse autor, a relação entre objetivação e apropriação se realiza invariavelmente com outros indivíduos no interior de relações concretas. Para Duarte (1999, p. 48) esses indivíduos “[...] atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada”. A formação humana difere essencialmente dos animais precisamente porque estes não produzem história. Nesse sentido, os resultados da história social devem ser apropriados pelos indivíduos para que estes se objetivem no interior do processo histórico.

Marx (2011), ao abordar o desenvolvimento da individualidade humana ao longo da história, divide em três momentos esse processo:

Relações de dependência pessoal (de início inteiramente espontâneas e naturais) são as primeiras formas sociais nas quais a produtividade humana se desenvolve de maneira limitada e em pontos isolados. Independência pessoal fundada sobre uma dependência *coisa* é a segunda grande forma na qual se constitui pela primeira vez um sistema de metabolismo social universal, de relações universais, de necessidades múltiplas e de capacidades universais. A livre individualidade fundada sobre o desenvolvimento universal dos indivíduos e a subordinação de sua produtividade coletiva, social, como seu poder social, é o terceiro estágio. O segundo estágio cria as condições do terceiro (MARX, 2011, p. 106, grifo do autor).

No primeiro estágio, segundo Duarte (1999, p. 163), a individualidade se realiza de forma limitada, particular, tendo em vista que a “produção da existência humana também se realiza enquanto produção particular”, cujo objetivo é produzir valores de uso e não de troca. Esse processo ocorre em todas as sociedades pré-capitalistas. As relações de dependência “espontâneas e naturais” mencionadas por Marx dizem respeito aos laços de consanguinidade e de dominação entre servos e senhores onde as possibilidades de desenvolvimento da individualidade são praticamente nulas. Nesse momento, segundo Marx (2011, p. 110), “o indivíduo singular aparece mais completo precisamente porque não elaborou ainda a plenitude de suas relações e não as pôs diante de si como poderes e relações sociais independentes dele”. Marx (2011, p. 105) argumenta que a reprodução individual ocorre diretamente com a natureza ou “em que sua atividade produtiva e sua participação na produção são dependentes de uma determinada forma de trabalho e do produto, e sua relação com os outros é determinada da mesma forma”.

No segundo estágio há um salto qualitativo no desenvolvimento da individualidade no interior de um sistema de metabolismo social de caráter universal: o modo de produção capitalista. Entretanto, Duarte (1999, p. 78) argumenta que a “independência pessoal” mencionada por Marx é limitada tendo em vista que se trata de um processo em que a universalização se dá onde “as relações sociais universais aparecem aos indivíduos como autônomas, independentes da vontade coletiva dos homens”.

Marx (2011) esclarece que no modo de produção capitalista as relações concretas, a conexão social entre os indivíduos se dá por meio do valor de troca que se constitui numa universalidade que nega e apaga a individualidade livre e universal.

A dependência recíproca e multilateral dos indivíduos mutuamente indiferentes forma sua conexão social. Essa conexão social é expressa no *valor de troca*, e somente nele a atividade própria ou o produto de cada indivíduo devêm uma atividade ou produto para si; o indivíduo tem de produzir um produto universal – *valor de troca*, ou este último por si isolado, individualizado, *dinheiro*. Seu poder social, assim como seu nexa com a sociedade, [o indivíduo] traz consigo no bolso. A atividade, qualquer que seja sua forma de manifestação individual, e o produto da atividade, qualquer que seja sua qualidade particular, é o *valor de troca*, *i.e.*, um universal em que toda individualidade, peculiaridade, é negada e apagada (MARX, 2011, p. 105, grifo do autor).

Marx (2011, p. 9) se contrapõe, entretanto, a uma visão mecanicista que concebe a conexão coisificada como algo espontâneo e natural “inseparável da natureza da individualidade (em oposição ao saber e ao querer reflexivos) e a ela imanente”. Marx (2011, p. 9) afirma, ainda, que a conexão coisificada é um produto histórico dos indivíduos e, dessa maneira, corresponde à apenas uma fase do seu desenvolvimento sendo “certamente preferível à sua desconexão, ou a uma conexão local baseada unicamente na estreiteza da consanguinidade natural ou nas [relações] de dominação e servidão”.

No terceiro e último estágio do desenvolvimento, apresentado por Marx, a individualidade finalmente tem possibilidade concreta de se formar livremente, haja vista a subordinação coletiva dos produtos sociais.

Os indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais, como relações próprias e comunitárias, estão igualmente submetidas ao seu próprio controle comunitário, não são um produto da natureza, mas da história. O grau e a universalidade do desenvolvimento das capacidades em que essa individualidade se torna possível pressupõem justamente a produção sobre a base dos valores de troca, que, com a universalidade do estranhamento do indivíduo de si e dos outros, primeiro produz a universalidade e multilateralidade de suas relações e habilidades (MARX, 2011, p. 110).

O estranhamento e a autonomia das coisas frente aos indivíduos demonstra, segundo Marx (2011, p.110), que ainda estão em processo de criação as condições da vida social, ao invés de terem iniciado a vida social a partir dessas condições.

Em estágios anteriores de desenvolvimento, o indivíduo singular aparece mais completo precisamente porque não elaborou ainda a plenitude de suas relações e não as pôs diante de si como poderes e relações sociais independentes dele. É tão ridículo ter nostalgia daquela plenitude original: da mesma forma, é ridícula a crença de que é preciso permanecer naquele completo esvaziamento. O ponto de vista burguês jamais foi além da oposição a tal visão romântica e, por isso, como legítima antítese, a visão romântica o acompanhará até seu bem aventurado fim (MARX, 2011, p. 110).

No processo de apropriação dos resultados históricos com características universais produzidos pelo gênero humano, denominados por Duarte (1999) de genericidade para-si, por parte dos indivíduos, a educação escolar pública deveria desempenhar papel central. No entanto, dada a divisão da sociedade entre classes antagônicas no Brasil, esse processo de transmissão/apropriação está sendo obstaculizado pelos interesses dominantes.

Numa perspectiva revolucionária socialista não é possível prescindir, segundo Duarte *et al*, (2012, p. 94) “[...] das formas mais avançadas do conhecimento construído na história da humanidade, incluindo-se o conhecimento construído no capitalismo”. Na mesma direção, Saviani (2012, p. 80), opondo-se ao relativismo e pragmatismo presentes nas concepções pedagógicas que fundamentam as políticas educacionais implantadas no Brasil, afirma que, embora o conhecimento sistematizado não seja, a princípio, “do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter o interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto”. Para esse autor (2012, p. 80) cabe à escola como tarefa precípua tornar possível o acesso ao conhecimento científico já que o aluno enquanto síntese das relações sociais “está situado numa sociedade que põe a exigência desse tipo de conhecimento”.

No que diz respeito à tarefa de construção de uma pedagogia de inspiração marxista, de acordo com Saviani (2012, p. 81), há que se apreender a concepção de fundo nos seus aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos presente no materialismo histórico. Na medida em que essa concepção é apropriada, deve-se adentrar no interior dos processos pedagógicos com o objetivo de reorganizar o trabalho educativo por meio de diretrizes pedagógicas fundamentadas no marxismo. As finalidades e objetivos tanto da educação de uma maneira geral, quanto das instituições e agentes formadores, assim como os conteúdos curriculares e os procedimentos pedagógicos-didáticos “que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem” devem ser reconstruídos (SAVIANI, 2012, p. 81).

O papel do trabalho pedagógico no processo de subversão da ordem social por meio de uma formação omnilateral é visto por Manacorda (1991) como uma questão inquietante, já que o trabalho na sociedade capitalista é causa de servidão e não de libertação do homem. Na perspectiva marxista, segundo Manacorda (1991, p. 55), somente uma resposta é possível para esta questão: o trabalho educativo constitui-se em apenas mais um elemento que concorre para a transformação em função dos vínculos e condicionamentos recíprocos existentes entre escola e sociedade. Essa contribuição do trabalho educativo às transformações será mais efetivo quanto menos limitar-se a um

mero recurso didático, inserindo-se concretamente no mundo produtivo e social vinculando as estruturas educativas e produtivas.

As experiências educacionais nos países onde triunfaram revoluções socialistas deram provas contundentes de que é possível educar integralmente o ser humano já no processo de transição da sociedade de classes, que ainda persistem no socialismo, para o comunismo, ou seja, para a sociedade sem classes que se constitui, para os marxistas, na etapa mais avançada da história humana na medida em que estariam abolidas todas as formas de exploração e apropriação privada da riqueza produzida coletivamente.

A URSS constitui-se como grande palco de experiências pedagógicas revolucionárias após o triunfo da revolução em 1917. Entre os educadores que dirigiram e sistematizaram importantes experiências educacionais na URSS destacam-se Moisey Pistrak (1888-1940) e Anton Makarenko (1888-1939).

A escola sempre foi utilizada pelas classes dominantes, de acordo com Pistrak (2003, p. 30) como uma arma em suas mãos. No entanto, apesar do claro direcionamento da escola dado pela burguesia, esta não possui interesse algum em caracterizar a escola como uma instituição comprometida com a classe dominante. Esse mascaramento da natureza da escola na sociedade capitalista, segundo Pistrak (2003, p. 30), se dá em função de que a minoria burguesa tem clareza de que uma escola não subordinada aos seus interesses colabora com a destruição de sua dominação.

Diversamente da ocultação do caráter da escola produzida pela burguesia, a escola da classe trabalhadora, durante a ditadura do proletariado, não tem nenhum interesse em mascarar seus objetivos e interesses de classe. Busca, ao contrário, explicitá-los evidenciando o seu compromisso com a superação do modo de produção capitalista e a construção de uma nova sociedade onde as classes sociais estariam suprimidas.

Entre os objetivos da nova escola, Pistrak (2003, p. 31) destaca “a formação de um homem que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais”. Concretamente, Pistrak (2003, p. 31), argumenta que é necessária a compreensão pela nova geração da natureza da luta que a humanidade enfrenta atualmente, assim como deve ter clareza de “[...] qual o

espaço ocupado pela classe explorada nessa luta; [...] qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e [...] que cada um saiba [...] travar a luta pela destruição das formas inúteis” com a conseqüente substituição por um edifício novo.

Nessa direção, a escola deve esclarecer os objetivos da luta, quem são os inimigos de classe, os meios a serem utilizados no processo de luta, assim como o que cada aluno deve criar e construir.

Se resumíssemos agora as deduções que formulamos a respeito do ensino, diremos que o conteúdo do ensino deve servir para *armar* a criança para a luta e para a criação da nova ordem, que os métodos de trabalho devem permitir a utilização prática destas armas e que os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções ativas (PISTRAK, 2003, p. 37, grifo do autor).

Pistrak (2009, p. 122), argumenta que a escola deve formar os alunos no marxismo. Isso é possível tendo em vista que o marxismo não fornece apenas um método de análise das relações sociais vigentes esclarecendo sua essência, mas também oferece um método de transformação da realidade atual a partir de sua análise. O autor (2009, p. 122) alerta, no entanto, que não é possível à escola “dar a fundamentação filosófica e científica completa e segura do marxismo, que ela poderá sintetizar e generalizar num sistema lógico de visão de mundo materialista”. Apesar dessa limitação, dado o nível dos estudantes, Pistrak (2009, p. 122) afirma que a visão de mundo marxista e [...] “o acesso correto aos fenômenos sociais, por assim dizer, a escola pode e deve desenvolver e formar no estudante, pela intuição marxista”.

Por essa perspectiva, é possível tornar acessível ao estudante uma concepção materialista na perspectiva dialética considerando, entretanto, os limites impostos pelo processo de desenvolvimento da coletividade e de cada indivíduo em particular.

Numa perspectiva de educação omnilateral o professor deve possuir uma sólida formação que o capacite para enfrentar as questões práticas. Portanto, a educação do professor não deve se basear num amontoado de prescrições a serem reproduzidas em seu trabalho. Essa postura diverge profundamente daquela imposta pelas políticas públicas de educação formuladas pelas agências do imperialismo na atualidade que transformam os professores em executores de atividades prontas retirando-lhes os últimos

resquícios de autonomia que eventualmente possuam. Para Pistrak (2003, p. 25), no contexto da educação socialista em construção:

O objetivo fundamental da reeducação, ou simplesmente, da educação, do professor, não é simplesmente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho dessa criação.

Pistrak (2003, p. 26) adverte que é necessário o professor assumir os valores de um militante social ativo para que uma teoria pedagógica comunista se torne ativa e eficaz. Para que isso fosse possível, o programa de reeducação dos professores após a revolução passou a dedicar metade do tempo “à preparação sociológica dos professores” tendo em vista que o antigo regime impôs “noções escolásticas inutilizáveis e ficamos esmagados com o seu peso, que nos puxa pra trás, impedindo-nos de criar livremente” (PISTRAK, 2003, p. 26). Dessa maneira, para Pistrak (2003, p. 27):

É preciso que cada educador se torne um militante social ativo; trata-se de uma obrigação não só do professor de 1º grau (já convencido desta necessidade), não só do professor responsável pelo curso de sociologia na escola de 2º grau (isto é óbvio), mas também de qualquer especialista: matemático, físico, químico ou naturalista.

Anton Makarenko dirigiu uma importante experiência de educação integral na ótica marxista, portanto omnilateral, ao desenvolver um heroico e exitoso trabalho com jovens delinquentes após a revolução russa de 1917. O trabalho de Makarenko se deu num contexto de profundas transformações que ocorriam em função da primeira grande revolução proletária em curso no período. O avanço da revolução socialista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) possibilitou o aprofundamento das experiências de formação omnilateral e politécnica, assim como permitiu aos educadores o avanço na elaboração teórica acerca da formação integral.

O Estado soviético, segundo Capriles (1989, p. 30), tornou o estudo uma obrigação de todos e “[...] criou todas as condições necessárias para que isso acontecesse. Por exemplo, para todos os que estudavam, a jornada de trabalho foi reduzida em duas horas diárias, com completa conservação do salário”. Além disso, havia a necessidade de desenvolver outra metodologia tendo em vista a educação do homem novo.

Com o triunfo da Revolução de Outubro, o dever dos pedagogos era criar uma nova metodologia da docência, dedicada a instruir o

homem novo. Os soviéticos não somente tinham libertado a classe operária, mas também os sábios e os intelectuais, entre outras camadas profissionais que até então trabalhavam nas condições mais sombrias imagináveis. Particularmente, nas áreas de linguística e pedagogia, o campo de atuação que se apresentava com a mudança era gigantesco: os educadores teriam que alfabetizar dezenas de milhões de pessoas e instruir todas elas de acordo com as exigências políticas do socialismo (CAPRILES, 1989, p. 74).

A guerra civil desencadeada pela reação das nações imperialistas e das classes dominantes no interior da União Soviética aumentou de forma avassaladora o número de jovens delinquentes. A pedido de Máximo Gorki² e por ele presidida, Lênin criou uma comissão objetivando enfrentar por meio da educação o problema da delinquência que até então se tratava apenas com medidas policiais e punitivas.

Na Rússia pré-revolucionária, todos os reformatórios infantis eram considerados estabelecimentos de tipo correcional e dependiam da administração judicial. Nestas verdadeiras prisões, os menores delinquentes eram, simplesmente, isolados da sociedade. Este tratamento sempre produzia um efeito contrário ao desejado, gerando, na grande maioria dos casos, psicopatas incorrigíveis. Com a mudança dos valores sociais, a visão de uma reclusão punitiva foi rejeitada logo no início dos estudos dos programas de reabilitação. Essa solução policial era incompatível com as novas diretrizes formuladas pela comissão Górkí, as quais exigiam que fosse feito um trabalho concreto de readaptação das crianças e dos jovens, mediante a educação, com a finalidade de fazer deles cidadãos perfeitamente integrados na produção social (CAPRILES, 1989, p. 79).

Os chamados delinquentes juvenis, produtos da divisão classista da sociedade, tornaram-se sujeitos da grande experiência dirigida por Makarenko de formação omnilateral. Makarenko lutou de forma decidida contra os princípios individualistas e espontaneístas oriundos da pedagogia burguesa.

Eu me permiti externar a minha profunda convicção de que, enquanto não estiverem criados o coletivo e os órgãos do coletivo, enquanto não existirem tradições e não forem criados hábitos elementares de trabalho e de vida, o educador tem o direito, e não deve renunciar a ele, de usar a força e de obrigar. Afirmo também que não era possível basear toda a instrução sobre o interesse, que a educação do senso de responsabilidade e do dever muitas vezes entra em conflito com o interesse da criança, em especial da forma como esta o entende. Eu exigia a educação de um ser humano resistente e forte, capaz de executar também trabalhos desagradáveis e trabalhos tediosos, se eles são requeridos pelos interesses do coletivo (MAKARENKO, 1989, p. 152).

² Máximo Górkí, autor de memoráveis obras literárias, entre elas o romance "A mãe", é pseudônimo de Alexei Máximovitch Pêshkov. Górkí, cujo significado é amargo, refere-se ao apelido que adotou em função das "duras experiências vividas pelo escritor em sua infância" (CAPRILES, 1989, p. 15).

A proposta pedagógica de Makarenko baseava-se na formação do coletivo onde a tradicional dicotomia entre individualidade e coletividade desaparecia na forma como esta oposição é apresentada pelos ideólogos burgueses.

Em última análise, eu defendia a criação de um coletivo vigoroso, e, se necessário, severo e motivado, e só sobre o coletivo é que eu apoiava todas as esperanças. Os meus oponentes me jogavam na cara os axiomas da pedologia e ficavam girando somente em volta da 'criança' (MAKARENKO, 1989, p. 153).

Ao analisar a coletividade e a personalidade na teoria pedagógica de Makarenko, Kumarim (1977, p. 5) argumenta que não é possível formar uma personalidade multifacética com alto nível de consciência e qualidades morais elevadas senão por meio do coletivismo estimulado por meio do Estado socialista.

Las interrelaciones entre la colectividad y el individuo constituyen el principal problema de la educación. Cuanto más copiosas y multifacéticas sean estas interrelaciones tanto más íntegro será el proceso educativo y mejor se resolverá la tarea primordial de la pedagogía: el desarrollo multifacético del individuo. Fuera de la colectividad no es posible formar una personalidad con alto grado de conciencia, sentido de responsabilidad ante la sociedad y elevadas cualidades morales. En el Estado socialista todo el modo de vida estimula el colectivismo, por cuanto solo en colectividad siente el soviético su plenitud de derechos como miembro de la verdadera sociedad democrática y se reconoce copartícipe de las realizaciones (KUMARIN, 1977, p. 5).

Makarenko (1977, p. 64) também destaca a importância do Estado socialista na formação de sujeito ativo, criador de valores sociais e membro da sociedade socialista em oposição ao simples adestramento para o qual se voltam as diversas correntes da pedagogia burguesa.

El sistema educacional soviético se distingue de otros por ser socialista; por ello, nuestra organización educativa tiene forma de colectividad. No concebamos a nuestro educando como material de amaestramiento, sino como miembro de nuestra sociedad, elemento activo, creador de valores sociales. La colectividad de nuestros educandos no es una simple reunión de jóvenes, sino, ante todo, una célula de la sociedad socialista con todas las peculiaridades, derechos y deberes de cualquiera otra colectividad del País soviético (MAKARENKO, 1977, p. 64)

Em consonância com a perspectiva de formação integral presente em Marx e Engels (2004, p. 68) que afirmam que, além da educação intelectual e tecnológica, é necessária a educação corporal “tal como a que se consegue com os exercícios de ginásticas e militares”, Makarenko (1989, p. 217) lançou-

se à instrução militar, segundo ele “talvez por algum instinto pedagógico do qual nem eu mesmo tinha conhecimento”.

Antes eu já havia começado, com os colonistas, exercícios físicos e treinamento militar. Nunca fui especialista em cultura física, e nós não tínhamos recursos para contratar um tal especialista. Eu só conhecia a ordem unida e ginástica militar, só sabia o que se relacionava com a ordem de combate numa companhia. Sem qualquer reflexão e sem sombra de escrúpulo pedagógico, comecei a treinar os garotos em todas essas coisas úteis (MAKARENKO, 1989, 217).

O treinamento militar iniciado por Makarenko rapidamente apresentou resultados positivos na formação dos colonistas.

Em primeiro lugar, eu notei a influência positiva da postura militar correta. O aspecto do colonista modificou-se inteiramente: ele ficou mais esbelto e mais magro, conseguia manter de pé tranquila e livremente, sem apoios. Já o colonista novato começou a distinguir-se visivelmente do veterano. E o andar dos rapazes ficou mais firme e elástico, a sua cabeça mantinha-se aprumada, e eles esqueceram o costume de andar com as mãos metidas nos bolsos (MAKARENKO, 1989, p. 218).

Os jovens colonistas, dado o interesse pelas atividades militares, também deram sua contribuição tendo em vista o limitado conhecimento de Makarenko sobre essa questão. Além disso, ocorreu significativa melhora no que diz respeito à disciplina no interior da colônia.

No seu entusiasmo pela ordem militar, os próprios colonistas fizeram muitas contribuições e inventaram muita coisa, aproveitando suas naturais simpatias juvenis pela vida militar e naval. Foi justamente nessa época que se estabeleceu na colônia uma regra: toda e qualquer ordem tinha de ser respondida, em sinal de confirmação e aceitação, com a palavra *íést* – ‘entendido’ -, sublinhando esta esplêndida resposta com o floreio da saudação dos pioneiros. Nessa época, surgiram na colônia também as cornetas (MAKARENKO, 1989, p. 218).

Ainda na perspectiva de formação omnilateral, destinava-se nas colônias o tempo livre ao teatro. Ao relatar a experiência com o teatro na segunda colônia que dirigiu, Makarenko (1986, p. 47) afirma que a atividade teatral “desenvolveu-se muito rapidamente e no decorrer de três invernos, jamais arrefecendo nem por um minuto em ritmo e ímpeto, e fervendo em proporções tão grandiosas [...]”. Em uma única temporada de inverno foram montadas cerca de quarenta peças encenando “[...] somente as peças mais sérias e maiores, em quatro, cinco atos, geralmente repetindo o repertório dos teatros da capital. Era uma audácia incomparável [...]” (MAKARENKO, 1986, p. 48).

O trabalho com o teatro repercutiu rapidamente e despertou o interesse dos camponeses surpreendendo os próprios organizadores. Segundo Makarenko (1986, p. 49), a colônia deparou-se com “[...] uma enorme afeição dos camponeses pelo teatro. Por causa dos ingressos, aconteciam verdadeiras brigas e mal-entendidos entre as diversas aldeias”.

Makarenko, como visto, dava especial destaque ao trabalho cultural. Além do teatro e banda de música, organizou na colônia Górkki, em Kuriáj, segundo Capriles (1989, p. 128), um clube de cinema que foi imediatamente condenado pelo padre ortodoxo da comunidade. Capriles (1989, p. 128) destaca que a biblioteca “era um centro nevrálgico de conhecimentos e comunicação” tornando o trabalho cultural ainda mais dinâmico e diversificado. A educação intelectual era assegurada por meio do tempo dedicado à leitura e à apropriação dos conhecimentos sistematizados através das aulas oferecidas na colônia.

A unilateralidade, o individualismo e o dualismo próprios da educação burguesa foram superados na experiência makarenkiana por meio da união entre o trabalho produtivo, a formação intelectual, o trabalho cultural desenvolvido intensamente nas colônias, pelo preparo físico e pelas atividades militares que foram decisivas para o sucesso do trabalho desenvolvido por Makarenko. Nesse sentido, Anton Makarenko foi responsável por uma das primeiras experiências que teve o mérito de possibilitar uma formação integral às crianças, jovens, homens e mulheres envolvidas no processo pedagógico por ele dirigido.

Este pedagogo revolucionário tornou efetiva a perspectiva de formação humana preconizada por Marx e Engels. O êxito de sua experiência ao transformar jovens delinquentes em trabalhadores com sólida formação científica e cultural que deram sua contribuição para a edificação do socialismo na URSS comprova a cientificidade da proposta educacional marxista.

Outra experiência pedagógica revolucionária se deu na China socialista que deu enorme contribuição para a humanidade no âmbito da educação, sobretudo no período da Grande Revolução Cultural Proletária (GRCP), que durante dez anos, de 1966 a 1976, sob a direção de Mao Tsetung, conseguiu impedir a restauração capitalista na China.

No período anterior ao triunfo da revolução na China a educação era privilégio de uma minoria que era preparada para assumir cargos públicos e servir à classe dominante. O povo chinês, em sua maioria vivia em situação de miséria e excluída do acesso à escolarização.

El analfabetismo alcanzaba cifras de un cien por cien en extensas zonas del país habitadas por las cincuenta y cuatro minorías nacionales existentes y superaba el ochenta por ciento en el territorio habitado por la mayoría Han. Las pocas escuelas y universidades existentes eran bastiones del confucionismo o estaban en manos de órdenes religiosas, actuando como eficaces instrumentos ideológicos del imperialismo (BORRAS; SENENT-JOSA, 1976, p. 10).

No período inicial da revolução chinesa vitoriosa em 1949 não ocorreram, segundo Bhattacharyya (2016, p. 1), mudanças significativas na educação na medida em que permaneceu o modelo burguês. As mudanças não foram possíveis inicialmente em função da difícil realidade que o povo chinês se confrontou após a agressão japonesa e a guerra civil com o Kuomintang. Portanto, a prioridade era a reconstrução do país não apenas no aspecto econômico, mas também no âmbito da superestrutura. A educação precisava ser transformada de “semifeudal e colonial para uma educação socialista e de nova democracia” (BHATTACHARYYA, 2016, p. 1).

Nas escolas ainda predominavam os valores burgueses como o espírito de competição e o individualismo. O modelo de admissão permaneceu o mesmo com as “notas no comando”. Liu Shao-chi³ conservou o velho sistema de aprovação ou reprovação e defendeu na China pós-revolucionária que o sistema educacional deveria priorizar o desenvolvimento de especialistas em áreas diferentes confinando-os e isolando-os das massas.

Mao Tsetung reagiu a esse processo em 1958 no período do “Grande Salto à Frente” implementando, conforme Bhattacharyya (2016, p. 2), uma política de fazer com que a educação estivesse a serviço da causa proletária combinando-se com o trabalho produtivo. A retirada repentina da ajuda soviética e grandes desastres naturais forneceram elementos para que Liu Shao-chi e seus correligionários atacassem novamente a política de Mao Tsetung defendendo um conjunto de medidas que conduziram a China ao capitalismo desviando-a do socialismo. Segundo Bhattacharyya (2016, p. 2):

³ Liu Shao-chi foi o segundo em importância depois de Mao Tsetung no Partido Comunista Chinês (PCCh) e o principal expoente da linha revisionista. A Revolução Cultural se posicionou contra a linha burguesa e ele e outros se opuseram a isto (BHATTACHARYYA, 2016, p. 12).

Liu se opunha totalmente à política de Mao de ligar a educação aos movimentos de massa e advogava a política de Confúcio de estudar para se tornar funcionário público. Liu deu instruções para se criar escolas onde os filhos de oficiais seniores e de funcionários gozassem de privilégios. Em função disto, ‘colocando notas no comando’ na admissão e na promoção escolar, ele passou a excluir virtualmente os filhos dos operários e camponeses das instituições de alto nível de aprendizagem.

Em 1963, Mao Tsetung liderou o Movimento de Educação Socialista (MES) na tentativa de conter os métodos capitalistas na educação impulsionados por Liu Shao-chi. Através do MES milhares de estudantes eram enviados aos vilarejos onde se integravam com os camponeses. A luta por implantar esse novo sistema de educação estava conectado integralmente com a luta por consolidar o socialismo e prevenir a restauração capitalista na China. No entanto, como destaca Bhattacharyya (2016, p. 3), o MES “não foi suficiente para produzir uma mudança profunda e duradoura na educação para evitar a restauração capitalista”. Nesse contexto, uma Revolução Cultural tornou-se imprescindível para cumprir essa tarefa.

Dada a necessidade da Revolução Cultural, Mao Tsetung e seus seguidores, sobretudo os jovens, pensaram numa revolução que consistiria “en una campaña psicológica e política capaz de estremecer masivamente a toda la población y hacerla participar en la estructuración de una auténtica sociedad socialista” (RÍOS, 1973, p. 23). Com esse objetivo estabeleceram as seguintes ideias para concretizar a Revolução Cultural:

Provocar la caída de las autoridades burguesas; estudiar a fondo la realidad china para buscar solución a sus problemas inmediatos, desechando los modelos extranjeros; impulsar a los jóvenes a que participen en trabajo colectivo; tomar las universidades y escuelas para sean dirigidas por los campesinos, obreros e soldados; restaurar los lazos de unión entre el pueblo y el ejército, convirtiendo a China en un ejército revolucionario con pensamiento ‘atrevido e independiente’; dirigir la lucha por la razón y no por el terror ni la fuerza; desafiar al imperialismo norteamericano y el revisionismo soviético (RÍOS, 1973, p. 23).

Com base nestas propostas irrompeu a GRCP. As escolas e universidades foram tomadas por camponeses e operários que passaram a dirigi-las. A grande preocupação da GRCP era dar ao homem uma nova visão de mundo composta por uma ideologia política, racional e científica em detrimento das superstições e mitos alimentados pela ideologia burguesa, portanto, uma educação comunista. Segundo Andrade (2016, p. 45) :

A Grande Revolução Cultural Proletária se desenvolveu porque o PCCh compreendia que após a tomada do poder era preciso mantê-lo e, para isso, as ações desenvolvidas não poderiam ficar meramente no plano econômico, tendo que transformar também a política e a cultura do país. A GRCP foi um amplo movimento de repúdio a todo tipo de ideias e costumes burgueses. Desse modo, era preciso fazer com que a superestrutura política e ideológica estivesse em consonância com os princípios socialistas.

Para a linha revolucionária dirigida por Mao Tsetung do Partido Comunista Chinês (PCCh) tratava-se de evitar a restauração capitalista e fazer avançar o socialismo na direção do comunismo. A burguesia buscava recuperar o poder corrompendo o povo por meio de sua ideologia. Em 8 de agosto de 1966 o Comitê Central do PCCh aprovou a *Decisão do Comitê Central do PCCh Sobre a Grande Revolução Cultural Proletária* ou *Documento de 16 pontos* que dará o roteiro e o ordenamento da GRCP. De acordo com esse documento:

A Grande Revolução Cultural Proletária em curso é uma grande revolução que toca o homem no que ele tem de mais profundo. Ela representa uma nova etapa, marcada por uma maior profundidade e uma maior amplitude de desenvolvimento da revolução socialista do nosso país. Embora derrubada, a burguesia tenta corromper as massas e conquistar a sua confiança por meio do pensamento, da cultura, dos usos e dos costumes antigos das classes exploradoras com vistas à sua restauração. O proletariado deve fazer o contrário: opor uma resposta pronta e simultânea a cada provocação lançada pela burguesia no domínio ideológico e transformar a fisionomia moral de toda a sociedade com o pensamento, a cultura e os usos e costumes novos que são próprios do proletariado. No momento atual, temos por objetivo combater e destruir os responsáveis seguidores do caminho capitalista, criticar as “autoridades” acadêmicas reacionárias da burguesia, criticar a ideologia da burguesia e de todas as outras classes exploradoras, e reformar o sistema de ensino, a literatura, a arte e todos os outros ramos da superestrutura que não correspondem à base econômica socialista, a fim de contribuir para a consolidação e desenvolvimento do sistema socialista (NÚCLEO DE ESTUDOS MARXISMO-LENINISMO-MAOÍSMO, 2016 p. 20).

Em contraposição à perspectiva educacional burguesa que busca despolitizar o processo educativo impedindo que os problemas concretos sejam estudados e soluções sejam apresentadas, na China, durante a GRCP, a educação em todos os níveis e modalidades deveria ser, segundo Ríos (1973, p. 33), política onde todos deveriam possuir uma visão política racional e sistemática. Assim, diariamente o povo chinês dedica-se ao estudo de questões políticas.

En las instituciones educativas, culturales e laborales, las primeras horas del día, las mejores, son dedicadas al estudio político. Como lo señalamos, todo poblador chino, partiendo del pensamiento Mao Tse-

tung debe llegar al desarrollo de sus ideas propias. O, dicho en otros términos: se quiere que la comunidad internalice el marxismo-leninismo para que, posteriormente, de adentro hacia afuera, el pueblo pueda crear, interpretar, aplicar y confrontar esos conocimientos con la realidad (RÍOS, 1973, p. 50).

Portanto, de forma oposta ao que ocorre no mundo capitalista, onde a educação assume contornos pragmáticos para atender as demandas do modo de produção capitalista, na Revolução Cultural, sob a direção de Mao Tsetung, procurou-se, segundo Bhattacharyya (2016, p. 4) “dar uma educação política ao povo; isto foi necessário principalmente para que a nova geração que, diferentemente de seus antepassados, não tivera nenhuma experiência de exploração feudal ou capitalista”.

Durante a Grande Revolução Cultural Proletária as notas foram abolidas e predominava o interesse coletivo sobre o individual. Alunos e professores realizavam reuniões e discutiam o desempenho da classe como um todo e de cada aluno em particular. Anotavam-se as dificuldades e pontos positivos, assim como as sugestões para que melhorassem o estudo e o ensino. Para Bhattacharyya (2016, p. 4) foi, na verdade, a implantação do “princípio socialista de avanço coletivo para que ninguém ficasse para trás que acabou com o sistema de ser aprovado ou reprovado”.

O individualismo era firmemente combatido desde os primeiros anos da escolarização e valorizava-se o altruísmo e a coletividade.

Esta formación se comienza a recibir desde los primeros años de escolaridad, en la guardería infantil y en el jardín de infancia. En ellos no se debe valorizar la acción individual (el dibujo bien hecho, la magnífica voz, el niño más ágil o la niña más bonita, conceptos que estimulan la competencia entre los niños e y establecen pequeñas jerarquias) sino se debe suscitar, en el grupo, estados emocionales idénticos para formar la conciencia de grupo, de sociedad y de comunidad (RÍOS, 1973, p. 54).

Diversas mudanças foram introduzidas tanto no conteúdo como no método de transmissão dos conhecimentos:

Nas escolas primárias de Xangai as matérias ensinadas eram a língua chinesa, a aritmética, conhecimentos gerais, canções revolucionárias, desenho, treinamento físico-militar e ‘Citações do Presidente Mao’, popularmente conhecidas como o ‘Livro Vermelho’ (BHATTACHARYYA, 2016, p. 4).

Os alunos eram incentivados a combinar, tanto no campo como na cidade, o trabalho manual com o intelectual. O material didático produzido durante a GRCP dava ênfase à luta de classes, à luta pela produção e por

experiências científicas. Assim, de acordo com Bhattacharyya (2016, p. 4) “no estudo da aritmética nos níveis básicos, os estudantes deviam calcular a quanto certos operários ou camponeses médios eram explorados pelos capitalistas e latifundiários”.

A ênfase na combinação do trabalho manual com o intelectual tinha como objetivo principal evitar o aburguesamento dos estudantes. Os títulos acadêmicos, profundamente valorizados no mundo capitalista, durante a Grande Revolução Cultural Proletária não tinham nenhum prestígio, ao contrário do que ocorria com o trabalho no campo e nas fábricas. O combate ao academicismo se deu por meio do rompimento das barreiras entre o trabalho manual e intelectual.

El trabajo académico tan apreciado fuera de las fronteras chinas, allá está desprestigiado a tal punto que los intelectuales y académicos, para hacerse dignos del pueblo, se ven obligados a realizar, en forma periódica, actividades manuales, consideradas también como medio de purificación personal y práctica preventiva de un posible aburguesamiento (RÍOS, 1973, p. 76).

A arte no contexto da GRCP foi profundamente incentivada e tinha importante papel no processo de ensino. As obras de arte apresentavam temas ideológicos e reafirmavam os princípios socialistas e comunistas. De acordo com Ríos (1973, p. 51), os personagens do teatro, do *ballet* e do cinema revolucionários são operários, camponeses e soldados e membros do partido comunista e os personagens negativos são compostos por latifundiários, oficiais do exército invasor e por trabalhadores que traíram a revolução.

A atividade artística era intensamente realizada, de acordo com Borrás e Senent-Josa, (1976, p. 18), desde a pré-escola onde as crianças tinham acesso a sessões de teatro, cinema e marionetes que eram oferecidos em consonância com os conteúdos ensinados no período, assim como programas infantis de cunho educativo na televisão. Organizavam-se grupos de canto, música e dança.

Em suma, no período da Grande Revolução Cultural Proletária, dirigida por Mao Tsetung, desenvolveu-se a maior experiência de formação integral na perspectiva elaborada inicialmente por Marx e Engels. Nesta experiência, a educação, a ciência e arte estavam a serviço da revolução socialista rumo ao comunismo.

A iniciativa deste líder comunista e seus seguidores de impulsionar a GRCP em 1966, e todo o movimento de educação do povo chinês, tornou possível impedir a restauração capitalista na China por aproximadamente 10 anos. Essa experiência demonstrou para a humanidade os métodos pelos quais o homem comunista deverá ser formado combinando trabalho intelectual e produtivo, atividade físico-militar e elevada cultura política.

A educação integral na experiência educacional dirigida por Anton Makarenko na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) demonstrou ser possível educar integralmente por meio da combinação entre a formação intelectual e o trabalho produtivo, além das atividades físico-militares que tiveram papel importante no êxito do trabalho do pedagogo soviético. Na China socialista, sobretudo no período da Grande Revolução Cultural Proletária (GRCP), ocorreu uma grandiosa experiência educacional que também colocou em prática a concepção educacional marxista. Assim, a proposição de formação humana elaborada por Marx e Engels que preconiza a combinação entre o trabalho intelectual e manual, além da educação física adquirida por meio da ginástica e das atividades físico-militares atingiu nas experiências socialistas seu maior nível de desenvolvimento e universalização.

Diversamente das experiências revolucionárias no âmbito da educação ocorridas na URSS e na China socialista, as experiências tidas como de educação integral implantadas no Brasil ao longo do século XX e início do XXI estavam fundamentadas numa perspectiva redentora da educação escolar. Na atualidade o debate ressurgiu e as propostas de educação integral são apresentadas como meio para o desenvolvimento econômico, o alívio à pobreza e redução das desigualdades sociais. Nesse sentido, nas propostas de educação integral concebidas e implantadas no Brasil até o momento, entre as quais o Programa Mais Educação, não está presente uma análise no que diz respeito às relações estabelecidas no âmbito da produção social e os processos educativos, especificamente a educação escolar. Desse modo, oculta-se que a sociedade capitalista não oferece as condições concretas para possibilitar educação integral tendo em vista a unilateralidade presente nos processos de formação.

Com o objetivo de demonstrar que o Programa Mais Educação insere-se dentro dos limites burgueses no que diz respeito a concepção de educação

integral, configurando-se como mais uma política pública de educação que segue os ditames estabelecidos nas agências imperialistas, busca-se no próximo capítulo analisar a implantação do Programa Mais Educação na Zona da Mata rondoniense.

5 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA

Rondônia tem sua história marcada pela exploração das riquezas naturais por parte de empresas imperialistas ou de grupos vinculados aos interesses das nações que historicamente dominaram a região. Inicialmente, ainda no período colonial, a região foi explorada em busca de especiarias que deveriam ser destinadas ao comércio europeu. Atualmente se caracteriza pelo atraso social e pela dominação imperialista.

No final do Século XIX tem início o processo de exploração do látex para atender o crescente mercado internacional de borracha que se desenvolveu a partir da descoberta da vulcanização deste produto. Nesse período, já estavam em formação os monopólios imperialistas, principalmente europeus e estadunidenses. Com o fim do primeiro ciclo da borracha, em função do plantio comercial realizado pelos ingleses na Malásia, a partir de sementes retiradas da Amazônia, Rondônia voltou ao palco dos interesses estratégicos do imperialismo na Segunda Guerra Mundial para novamente fornecer borracha aos países imperialistas, sobretudo os Estados Unidos privados pelos japoneses de terem acesso à borracha produzida na Malásia.

Na segunda metade do Século XX, sobretudo a partir da década de 1960, acentuando-se nas décadas seguintes, Rondônia é novamente palco de intensa ação imperialista que dirigiu o processo de ocupação por meio das ações do Banco Mundial. Segundo Oliveira (1993, p. 35), a ação dos grandes grupos internacionais da Amazônia tinha como prioridade a extração mineral dado o potencial da região nesse aspecto. Assim, principalmente os grupos monopólicos norte-americanos buscaram apoderar-se das reservas existentes para garantir os “suprimentos estratégicos para os Estados Unidos e demais nações imperialistas desenvolvidas”, sendo que após o golpe civil-militar de 1964 houve uma verdadeira corrida aos minérios na Amazônia (OLIVEIRA, 1993, p. 35).

O Banco Mundial intervém em Rondônia, segundo Oliveira (1993, p. 99), desde os anos 1970 por meio do Programa Polonoeste que destinou recursos para pavimentar a rodovia BR 364 e implantar diversos projetos de colonização. Para esse autor, as nações indígenas foram impactadas

diretamente pelas ações do Banco Mundial, via governo brasileiro, tendo em vista a invasão de seus territórios e a conseqüente eliminação física. Assim, o processo de ocupação da Amazônia, particularmente de Rondônia, tem se efetivado através da usurpação dos territórios indígenas e esse processo, de acordo com Oliveira (1993, p. 103), foi realizado de forma intencional consistindo numa “estratégia geopolítica do confisco sumário pela força desses territórios e o enquadramento e redefinição das terras indígenas, agora na visão e no conceito capitalistas das reservas e parques indígenas”.

Para Oliveira (1993, p. 105) a intervenção do Banco Mundial em Rondônia por meio do Polonoroeste tinha um alvo principal:

O acesso à província estanhífera de Rondônia, uma das maiores do mundo, sem dúvida alguma, foi o móvel principal da decisão do Banco Mundial de financiar o Polonoroeste, que, de forma incrivelmente absurda, destina dólares para proteção à ecologia e para demarcar as terras indígenas, tornando os povos livres da América prisioneiros dos territórios cercados sob a forma de parques ou reservas. E este projeto tem recebido dólares em nome da proteção dos indígenas e da ecologia.

Em Rondônia, nesse período, destacou-se, portanto, a extração de cassiterita controlada por grupos europeus, estadunidenses, canadenses e grandes grupos nacionais. Além do estanho, no Estado de Rondônia explorou-se largamente a extração de ouro e urânio e, mais recentemente, grandes reservas de diamante passaram a ser exploradas ilegalmente em terras indígenas.

As conseqüências nefastas das ações impulsionadas pelo imperialismo via Banco Mundial não tardaram a aparecer e persistem até hoje.

A abertura da BR-364, na Amazônia Oriental, entre Cuiabá e Rio Branco, foi catastrófica para o meio ambiente, para as populações indígenas e para a maioria dos camponeses que chegavam. O próprio Banco Mundial, financiador da estrada por intermédio do Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste - POLONOROESTE - deve ser responsabilizado. Em 1985, o Banco Mundial suspendeu os empréstimos concedidos por conta das muitas pressões e críticas feitas dentro e fora do Brasil. Os impactos negativos, os conflitos entre populações tradicionais e grandes empresas, a recessão econômica e o processo de reabertura política favoreceram a “insegurança” na garantia de investimentos que visassem a exploração econômica da região. A própria Constituição Federal de 1988 restringiu o acesso à exploração mineral. Mas, posteriormente, a lógica neoliberal dos governos “democráticos” retalhou-a para outra vez atender aos interesses imperialistas, agora sob o discurso de “desenvolvimento sustentável”, firmado a partir da Eco-92 (SOUZA, 2010, p. 104, grifos da autora).

A ação do Banco Mundial ao mesmo tempo em que abria para exploração de grandes grupos econômicos as riquezas naturais presentes no Estado de Rondônia visava, ainda, diminuir as tensões sociais que aumentavam no sul e sudeste do país tendo em vista o processo de concentração de terras ocasionado pela mecanização com a revolução verde impulsionada pelos Estados Unidos.

Nesse longo processo de espoliação da Amazônia, e de Rondônia em particular, centenas de etnias indígenas que ocupavam e ocupam o território rondoniense foram gradativamente sendo dizimadas e seus remanescentes são hoje recolhidos a reservas, quando estas são homologadas pelo poder executivo federal, além da permanente perseguição por parte do latifúndio.

Concomitante a esse processo de eliminação física e cultural paulatina das etnias indígenas, sobretudo pela expropriação de seus meios de vida, Rondônia tem sido palco de uma contínua luta pela posse da terra entre o grande latifúndio vinculado aos interesses imperialistas, haja vista o papel desempenhado pelo Brasil no fornecimento de matérias primas na divisão internacional do trabalho, e os camponeses sem terra que foram impedidos pelo latifúndio e pelo poder do Estado, a seu serviço, de terem acesso a terra para nela produzir e desenvolver as forças produtivas.

No que diz respeito à questão agrária, o Estado de Rondônia tem sido palco de conflitos sangrentos pela posse da terra. O latifúndio, protegido pelo poder do Estado, tem expropriado terras indígenas, grilado terras públicas e organizado-se, tanto na esfera estatal utilizando-se do aparato burocrático e das forças policiais quanto por meio da pistolagem, para reprimir as lutas que se desenvolvem em torno da questão agrária.

O aumento dos conflitos agrários ocorreu, segundo Martins (2009, p. 36), a partir da década de 1970 com o lançamento do Programa de Integração Nacional (PIN) por meio do Decreto Lei 1.106 de 16/06/70. Entretanto, a criação do POLAMAZÔNIA, em setembro de 1974, deu maior impulso a esse processo. A propaganda do regime civil-militar disseminou a ideia de vazio demográfico ocultando a presença de indígenas, seringueiros, ribeirinhos e comunidades quilombolas que já habitavam a região.

As terras que, em tese, deveriam ser destinadas para a reforma agrária foram sendo destinadas a grileiros do agronegócio favorecidos pela “banda

podre dos funcionários do INCRA” que ofereciam e reservavam “as terras públicas para os grileiros, indicando o caminho ‘legal’ para obtê-las” (OLIVEIRA, 2009, p. 3). Esse mesmo autor apresenta dados reveladores da ação do Estado em favor do latifúndio e a impunidade no que diz respeito à grilagem de terras na Amazônia. No caso de Rondônia, a partir dos governos militares 4,9 milhões de hectares foram arrecadados e/ou discriminados pelo INCRA e hoje “todas essas terras estão ‘cercadas e apropriadas privadamente’ por grileiros madeireiros, pecuaristas, sojeiros etc” (OLIVEIRA, 2009, p. 3). Portanto, o que se chama de reforma agrária constitui, essencialmente, uma forma de “transferir milhões de hectares de terras públicas para o agrobandidismo” (OLIVEIRA, 2009, p. 2).

Nos anos 1990 buscando ampliar seu controle sobre a Amazônia o imperialismo elaborou o discurso do desenvolvimento sustentável, sobretudo a partir de 1992. Esse discurso foi utilizado, segundo Souza (2010, p. 366), para justificar o financiamento de novos projetos de organismos internacionais na Amazônia, entre os quais as Organizações Não Governamentais (ONGs) “que interferem no planejamento regional a serviço do capital monopolista, possuem informações precisas sobre o território, por meio de fotos de satélites” e “espalham seus tentáculos por todas as atividades, respaldadas por bancos e agências do capital financeiro internacional” (SOUZA, 2010, p. 366).

O imperialismo, sobretudo o estadunidense, promoveu, por meio de suas agências internacionais, uma divisão da Amazônia “em áreas de produção intensiva de produtos agrícolas onde a inversão de capitais [...] e espaços destinados à proteção ambiental, grandes áreas de florestas, geralmente controladas por organizações norte-americanas” (CAMELY, 2006, p. 6).

O imperialismo na Amazônia, não apenas brasileira, combina sua estratégia militar de espionagem e ocupação futura com interesses mediatos dos capitais monopolistas, insumos para a indústria biotecnológica. Combinando intervenção econômica com elementos da guerra de baixa intensidade tendo por base o ecologismo, tenta cimentar ideologicamente interesses diversos como de pequenos produtores e latifundiários através de uma política de planejamento estatal, como o Zoneamento Econômico e Ecológico financiado e dirigido por quadros de agências do imperialismo como o Banco Mundial (CAMELY, 2006, p. 1).

Assim, a Amazônia, e o Estado de Rondônia em particular, foram e continuam sendo alvo da cobiça e da ação de países e grupos econômicos que

dominam sua economia. Na segunda metade do Século XX destaca-se a interferência dos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, no processo de ocupação do Estado de Rondônia definindo os projetos prioritários para o Estado visando a garantia de lucros para os grupos econômicos que aqui se instalaram, bem como na organização territorial do Estado que historicamente possibilitou a concentração de terras, o aniquilamento das populações indígenas e as profundas desigualdades resultantes desse processo.

Os dados mais recentes publicados pelo IBGE referentes à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) - Segurança Alimentar 2013 (BRASIL/IBGE, 2013) apontam que no Estado de Rondônia 21,6% dos domicílios encontram-se em situação de insegurança alimentar.

No que diz respeito ao acesso a escolarização a PNAD de 2014 aponta profundas desigualdades.

Quadro 1 – Acesso a escolarização em Rondônia

Pessoas de 10 anos ou mais de idade - Grupos de anos de estudo – Sem instrução e menos de 1 ano	10,6%
Pessoas de 10 anos ou mais de idade - Grupos de anos de estudo – 1 a 3 anos	11,2%
Pessoas de 10 anos ou mais de idade - Grupos de anos de estudo – 4 a 7 anos	26,8%
Pessoas de 10 anos ou mais de idade - Grupos de anos de estudo – 8 a 10 anos	17,7%
Pessoas de 10 anos ou mais de idade - Grupos de anos de estudo – 11 a 14 anos	26,1%
Pessoas de 10 anos ou mais de idade - Grupos de anos de estudo – 15 anos ou mais	7,7%

Fonte: BRASIL/IBGE, 2014.

Nesse contexto de pobreza produzida, sobretudo, pela concentração da terra que impede o desenvolvimento das forças produtivas no campo, por meio da democratização do acesso a terra, e obriga a maioria da população a viver nas cidades em regiões periféricas, o Estado de Rondônia tem sido alvo frequente das imposições do Banco Mundial no âmbito da Educação apresentadas como políticas que tem como objetivo o “alívio à pobreza”.

O Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), elaborado, financiado e dirigido pelo Banco Mundial, desenvolveu diversas ações tanto no campo da gestão, como no âmbito da formação de professores. Entre as ações do FUNDESCOLA destacam-se o Planejamento Estratégico da Secretaria (PES), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), Projeto de Melhoria da Escola (PME), Escola Ativa, Programa de gestão e aprendizagem escolar (GESTAR), Programa de apoio à leitura e à escrita (PRALER), Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas (PMFE), Microplanejamento Educacional, Levantamento da Situação Escolar (LSE), Projeto de Adequação do Prédio Escolar (PAPE), Espaço Educativo - Construção de Escolas, Programa de Melhoria da Qualidade do Mobiliário e Equipamento Escolar (PMQE) (SILVA, 2011, p. 64). Além destes, outras ações que seguem as mesmas orientações do Banco Mundial, a exemplo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), PRÓ-INFANTIL, PRÓ-LETRAMENTO e atualmente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foram impostos às escolas rondonienses obrigando os professores a reproduzirem em sala de aula receitas prontas transformando-os em simples cumpridores de tarefas.

O Programa Mais Educação em Rondônia diz respeito a mais uma política que segue a lógica das políticas educacionais do Banco Mundial na medida em que focaliza os pobres e busca como objetivo central a mera elevação dos índices que supostamente aferem a qualidade da educação nos níveis nacional e internacional a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

5.1 O Programa Mais Educação em Rondônia: esvaziamento do papel da escola e negação do conhecimento científico

Em 2014 estavam matriculados, de acordo com o Censo Escolar (BRASIL/INEP, 2014), 23.446.790 (vinte e três milhões, quatrocentos e quarenta e seis mil e setecentos e noventa) estudantes no Ensino Fundamental incluindo escolas urbanas e rurais das redes municipais e estaduais em todo o Brasil, desconsiderando, entretanto, a modalidade de Jovens e Adultos (EJA).

Desse total de matrículas, 4.273.510 (quatro milhões, duzentos e setenta e três mil e quinhentos e dez) estavam matriculados em período integral, sendo 2.607.499 (dois milhões, seiscentos e sete mil e quatrocentos e noventa e nove mil) nos anos iniciais e 1.666.011 (um milhão, seiscentos e sessenta e seis mil e onze) nos anos finais do ensino fundamental (BRASIL/INEP, 2014). Em termos percentuais a matrícula em período integral no ensino fundamental no país correspondia à aproximadamente 18,2 % do total.

No Estado de Rondônia, em 2014, as matrículas em período integral das redes municipais e estadual, incluindo escolas urbanas e rurais, somaram 48.243 (quarenta e oito mil e duzentos e quarenta e três) alunos no Ensino Fundamental de um total de 256.559 (duzentos e cinquenta e seis mil e quinhentos e cinquenta e nove), correspondendo, portanto, à aproximadamente 18,8 % das matrículas (BRASIL/INEP, 2014).

Nos cinco Municípios pesquisados, que compõem a Zona da Mata de Rondônia, as matrículas no ensino fundamental totalizaram 17.970 (dezesete mil, novecentos e setenta) das quais 2.176 (duas mil, cento e setenta e seis) são em período integral distribuídas da seguinte forma: 909 (novecentos e nove) em Alta Floresta D'Oeste, 293 (duzentos e noventa e três) em Nova Brasilândia D'Oeste, 369 (trezentos e sessenta e nove) em Novo Horizonte D'Oeste, 516 (quinhentos e dezesseis) no Município de Rolim de Moura e 89 (oitenta e nove) em Santa Luzia D'Oeste (BRASIL/INEP, 2014). As matrículas em período integral correspondem à aproximadamente 12,1 % do total. Cabe ressaltar que esses números dizem respeito ao total de matrículas no ensino fundamental tanto na rede estadual quanto nas municipais, nas zonas urbana e rural.

No ensino fundamental restrito à rede estadual urbana chega-se ao número de 27.274 (vinte e sete mil e duzentos e setenta e quatro) matrículas em tempo integral, perfazendo 23,45% do total de 116.263 (cento e dezesseis mil e duzentos e sessenta e três) matrículas nessa etapa da educação básica em todo o Estado de Rondônia. Na Zona da Mata rondoniense as matrículas em todo o ensino fundamental da rede estadual urbana somaram 10.210 (dez mil e duzentos e dez). Em período integral foram matriculados 1.403 (mil e quatrocentos e três) alunos, dos quais: 335 (trezentos e trinta e cinco) em Alta Floresta D'Oeste, 293 (duzentos e noventa e três) em Nova Brasilândia

D'Oeste, 369 (trezentos e sessenta e nove) em Novo Horizonte D'Oeste, 396 (trezentos e noventa e seis) em Rolim de Moura e 0 (zero) em Santa Luzia D'Oeste (BRASIL/INEP, 2014). Em termos percentuais, as matrículas em tempo integral no ensino fundamental da rede estadual na Zona da Mata de Rondônia correspondem a 13,74% em 2014.

Embora não significativas, em 2015, no Brasil, esses números sofreram variações. O total de matrículas no ensino fundamental, incluindo as redes estaduais e municipais, zona rural e urbana, caiu para 22.756.164 (vinte e dois milhões, setecentos e cinquenta e seis mil e cento e sessenta e quatro). Desse total, 4.412.860 (quatro milhões, quatrocentos e doze mil e oitocentos e sessenta) estão matriculados em período integral, sendo 2.721.094 (dois milhões, setecentos e vinte e um e noventa e quatro) nos anos iniciais do ensino fundamental e 1.691.860 (um milhão, seiscentos e noventa e um e oitocentos e sessenta) nos anos finais (BRASIL/INEP, 2015). Percentualmente, as matrículas em período integral equivalem 19,39 % do total no país. Houve, portanto, um ligeiro aumento das matrículas em tempo integral, apesar da diminuição em todo o ensino fundamental.

No Estado de Rondônia, em 2015, as matrículas em tempo integral chegaram a 60.126 (sessenta mil e cento e vinte e seis), portanto, um aumento de 11. 843 (onze mil e oitocentos e quarenta e três) em relação a 2014 quando as matrículas somavam 48.243 (quarenta e oito mil e duzentos e quarenta e três). Esse número corresponde a 24,09% do total de 249.503 (duzentos e quarenta e nove mil e quinhentos e três) matrículas no ensino fundamental incluindo as redes estadual e municipais, escolas urbanas e rurais (BRASIL/INEP, 2015).

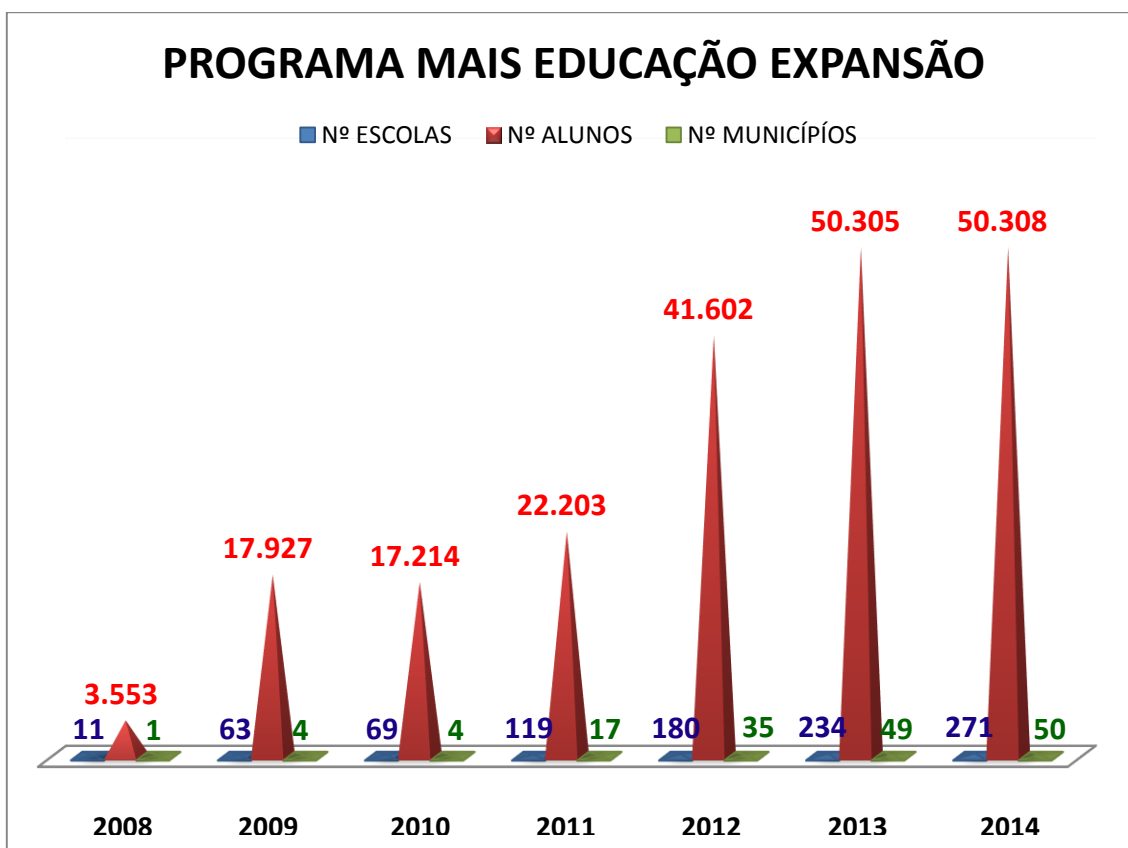
Nos municípios pesquisados as matrículas no ensino fundamental das redes estadual e municipais, escolas urbanas e rurais, totalizaram, em 2015, 17.430 (dezessete mil e quatrocentos e trinta). Desse total, 1.892 (mil oitocentos e noventa e dois) são em período integral, assim distribuídas: 297 (duzentos e noventa e sete) em Alta Floresta D'Oeste, 384 (trezentos e oitenta e quatro) em Nova Brasilândia D'Oeste, 209 em Novo Horizonte D'Oeste, 910 em Rolim de Moura e 92 em Santa Luzia D'Oeste (BRASIL/INEP, 2015).

As matrículas em período integral no ensino fundamental das escolas urbanas da rede estadual, em 2015, chegaram a 34.375 (trinta e quatro mil e

trezentos e setenta e cinco) de um total de 111.975 (cento e onze mil e novecentos e setenta e cinco) (BRASIL/INEP, 2015). Em termos percentuais atingiu-se em 2015 30,69% de matrículas em período integral no ensino fundamental urbano da rede estadual. Na Zona da Mata de Rondônia, que corresponde ao campo de pesquisa, portanto com adesão ao Programa Mais Educação, as matrículas em período integral estão distribuídas da seguinte maneira: 297 (duzentos e noventa e sete) em Alta Floresta D'Oeste, 299 (duzentos e noventa e nove) em Nova Brasilândia D'Oeste, 101 (cento e uma) em Novo Horizonte D'Oeste, 850 (oitocentos e cinquenta) em Rolim de Moura e 92 (noventa e duas) em Santa Luzia D'Oeste, totalizando 1.639 (mil e seiscentos e trinta e nove) matrículas em tempo integral em 2015 (BRASIL/INEP, 2015). Esse número corresponde a 17,11% de um total de 9.575 matrículas em tempo integral no ensino fundamental da rede estadual urbana na Zona da Mata de Rondônia. Na comparação com 2014, quando estavam matriculados na Zona da Mata rondoniense 1.403 (mil e quatrocentos e três) em tempo integral, houve um acréscimo de 233 (duzentos e trinta e três) matrículas. Percentualmente, houve um aumento de 3.37% saindo de 13.74% em 2014 para 17,11% em 2015.

A implantação do Programa Mais Educação no Estado de Rondônia iniciou-se no ano de 2008 em 11 escolas na cidade de Porto Velho. No ano de 2009 o Programa chegou em Ariquemes, Cacoal e Ji-Paraná, atingindo 63 escolas. Em 2010 o número de escolas contempladas ampliou-se para 69. Em 2011 chegava a 119 o número de escolas atendidas em Alta Floresta D'oeste, Buritis, Espigão D'oeste, Guajará-Mirim, Jaru, Machadinho D'oeste, Nova Mamoré, Ouro Preto D'oeste, Pimenta Bueno, Presidente Médici, Rolim de Moura, São Miguel do Guaporé e Vilhena, além dos Municípios já mencionados. Em 2012, o Programa Mais Educação estava presente em 181 escolas da rede pública estadual de Rondônia distribuídas em 25 municípios. No ano de 2013 foram atendidas 234 escolas com o Programa Mais Educação atingindo a totalidade dos Municípios do Estado de Rondônia que atualmente somam 52. Em 2014 o Programa Mais Educação chegou a 271 escolas da rede estadual (RONDÔNIA, 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014a).

Gráfico 2 – Expansão do Programa Mais Educação em Rondônia (2008-2014)



Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Rondônia (SEDUC-RO)¹.

A implantação do Programa Mais Educação na Zona da Mata de Rondônia, no âmbito da SEDUC, iniciou-se, portanto, a partir de 2011 com o cadastramento das escolas. A execução e o desenvolvimento das atividades, no entanto, se iniciaram no ano de 2012.

A análise do processo de implantação do Programa Mais Educação na Zona da Mata rondoniense se deu a partir de cinco escolas identificadas como “Escola A”, “Escola B”, “Escola C”, “Escola D” e “Escola E”, sendo uma em cada município. Os sujeitos da pesquisa estão caracterizados e identificados no quadro que segue.

¹ O gráfico 2 e os relatórios fornecidos pela SEDUC-RO, que se referem à expansão do Programa Mais Educação no Estado de Rondônia entre 2008 e 2014, possuem divergências relativas aos anos de 2012 e 2013. Enquanto no relatório constam 181 escolas em 25 municípios no ano 2012, no gráfico 2 são 180 escolas em 35 municípios. No ano de 2013 o relatório aponta 52 municípios e o gráfico 49.

Quadro 2 – Caracterização e identificação dos sujeitos da pesquisa

Caracterização dos sujeitos	Quantidade	Identificação
Coordenação estadual do Programa Mais Educação	01	CE
Coordenação regional do Programa Mais Educação	01	CR
Direção de escola	05	D1 a D5
Coordenação pedagógica do Programa Mais Educação	05	CP1 a CP5
Professores	10	P1 a P10
Monitores	05	M1 a M5

Fonte: Elaboração do autor

A “Escola A” foi pioneira na implantação do Programa Mais Educação. Em 2012 essa escola passou a oferecer 7 horas seguidas de atividades com a permanência dos alunos durante os turnos matutino e vespertino. O Programa Mais Educação atendia na “Escola A”, em dezembro de 2014, 150 estudantes. No entanto, a escola atendia em tempo integral 216 alunos do primeiro ao quinto ano por ter aderido, além do Programa Mais Educação, aos programas Escola Aberta, Escola Sustentável e Mais Cultura nas escolas². Para realizar as atividades do Programa no contraturno a escola contava com 7 monitores e 2 estagiários. As atividades e os respectivos macrocampos e períodos trabalhados na “Escola A” estão descritos nos quadros 3, 4 e 5, a seguir.

² O programa Escola Aberta é fruto de um acordo entre o MEC e a UNESCO e foi criado pela Resolução/CD/FNDE/Nº 052, de 25 de outubro de 2004 considerando, dentre outras questões, “a necessidade de redução da violência e da vulnerabilidade socioeconômica nas comunidades escolares” (BRASIL/MEC/FNDE, 2004, p. 1). Escolas sustentáveis “são definidas como aquelas que mantêm relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações” (BRASIL/MEC, 2013c, p. 2). O Programa Mais Cultura nas Escolas trata-se de uma “iniciativa conjunta dos Ministérios da Cultura e da Educação, tem por finalidade fomentar ações que promovam o encontro entre experiências culturais e artísticas em curso na comunidade local e o projeto pedagógico de escolas públicas” (BRASIL/MEC/FNDE, 2014).

Quadro 3 – Atividades e macrocampos “Escola A”

ESCOLA “A” (CADASTRO DE 2011)	
ATIVIDADES	MACROCAMPOS
Informática e tecnologia da informação	Cultura digital
Tênis de mesa	Esporte e lazer
Recreação/lazer	Esporte e lazer
Horta escolar e/ou comunitária	Educação ambiental
Matemática	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)
Letramento	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)

Fonte: Coordenadoria Regional de Educação – CRE/SEDUC-RO

Quadro 4 – Atividades e macrocampos “Escola A”

ESCOLA “A” (CADASTRO DE 2013)	
ATIVIDADES	MACROCAMPOS
Iniciação musical de instrumentos de cordas	Cultura, artes e educação patrimonial
Capoeira	Cultura, artes e educação patrimonial
Horta escolar	Educação ambiental e sociedade sustentável
Orientação de estudos	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)

Fonte: Coordenadoria Regional de Educação – CRE/SEDUC-RO

Quadro 5 – Atividades e macrocampos “Escola A”

ESCOLA “A” (CADASTRO DE 2014)	
Atividades	Macrocampos
Iniciação musical de instrumentos de cordas	Cultura, artes e educação patrimonial
Capoeira	Cultura, artes e educação patrimonial
Horta/jardinagem escolar (canteiros sustentáveis)	Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal)
Esporte da Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez)	Esporte e lazer
Orientação de estudos e leitura	Acompanhamento pedagógico (obrigatória)

Fonte: Coordenadoria Regional de Educação – CRE/SEDUC-RO

Entre as dificuldades encontradas para a realização das atividades do Programa Mais Educação nessa escola destaca-se a inexistência de espaço físico adequado tendo em vista que a escola ainda não possuía, em 2014, quadra poliesportiva cuja construção estava em processo. Essa dificuldade é contornada parcialmente por meio de parcerias com instituições, sobretudo religiosas (Igrejas Católica e Batista). Além da quadra estavam sendo construídas 6 (seis) salas de aula, banheiros e refeitório.

Embora a “Escola A” tenha realizado o cadastro de atividades no Programa Mais Educação em 2014, descritas no quadro 5, não houve repasse de recursos por parte Programa e as atividades somente foram executadas em função da adesão pela escola do Projeto Guaporé de Educação Integral³.

³ O Projeto Guaporé de Educação Integral é uma iniciativa do governo de Rondônia que amplia para 8 (oito) horas diárias a jornada escolar distribuídas da seguinte forma: 4 (quatro) horas para o currículo básico, 2 (duas) horas de atividades para 3 (três) eixos temáticos (acompanhamento pedagógico, educação ambiental, e um de escolha da escola) e 2 (duas) horas para alimentação e higiene (RONDÔNIA, 2014b).

No que diz respeito aos critérios adotados para a seleção dos alunos, a escola dá ênfase aos beneficiários do Programa Bolsa Família, ao baixo rendimento escolar, aos alunos que possuem maiores dificuldades de aprendizagem e são “socialmente vulneráveis”.

Na “Escola B” a execução das atividades do Programa Mais Educação cadastradas em 2011 se inicia no ano de 2012. Nos quadros 6, 7 e 8 estão descritas as atividades desenvolvidas e os respectivos macrocampos.

Quadro 6 – Atividades e macrocampos “Escola B”

ESCOLA “B” (CADASTRO DE 2011)	
ATIVIDADES	MACROCAMPOS
Teatro	Cultura e artes
Danças	Cultura e artes
Natação	Esporte e lazer
Matemática	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)
Letramento	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)

Fonte: Coordenadoria Regional de Educação – CRE/SEDUC-RO

Quadro 7 – Atividades e macrocampos “Escola B”

ESCOLA “B” (CADASTRO DE 2013)	
ATIVIDADES	MACROCAMPOS
Capoeira	Cultura, artes e educação patrimonial.
Judô	Esporte e lazer
Teatro	Cultura, artes e educação patrimonial.
Orientação de estudos e leitura	Acompanhamento pedagógico (obrigatória)

Fonte: Coordenadoria Regional de Educação – CRE/SEDUC-RO

Quadro 8 – Atividades e macrocampos “Escola B”

ESCOLA “B” (CADASTRO DE 2014)	
ATIVIDADES	MACROCAMPOS
Capoeira	Cultura, artes e educação patrimonial
Judô	Esporte e lazer
Teatro	Cultura, artes e educação patrimonial
Orientação de estudos e leitura	Acompanhamento pedagógico (obrigatória)

Fonte: Coordenadoria Regional de Educação – CRE/SEDUC-RO

A inexistência de piscina na “Escola B” inviabilizou a execução da atividade Natação, macrocampo Esporte e lazer, descrita no quadro 6. O cadastramento desta atividade ocorreu em função da ausência de informações no processo de implantação dada a forma antidemocrática como o Programa foi implantado. A escola foi induzida a acreditar que optando pela atividade Natação seria contemplada com a construção de uma piscina. Como isso não ocorreu o recurso correspondente foi devolvido (CR).

A distorção idade/série, a defasagem escolar e o fato de estarem inseridos no Programa bolsa família são critérios utilizados para a matrícula no Programa Mais Educação na “Escola B”. No entanto, em algumas situações os alunos que se enquadram nos critérios não participam e as vagas foram preenchidas por outros que, apesar de não corresponderem a estes mesmos critérios, demonstram interesse em participar das atividades do Programa Mais Educação.

Na “Escola C” as atividades cadastradas em 2013 foram executadas a partir de junho de 2014. A seguir, nos quadros 9 e 10, estão descritas as atividades e os respectivos macrocampos escolhidos pela “Escola C”.

Quadro 9 – Atividades e macrocampos “Escola C”

ESCOLA “C” (CADASTRO DE 2013)	
ATIVIDADES	MACROCAMPOS
Xadrez tradicional	Esporte e lazer
Voleibol	Esporte e lazer
Horta escolar e/ou comunitária	Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica
Teatro	Cultura, artes e educação patrimonial
Matemática	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)

Fonte: Coordenadoria Regional de Educação – CRE/SEDUC-RO

Quadro 10 – Atividades e macrocampos “Escola C”

ESCOLA “C” (CADASTRO DE 2014)	
ATIVIDADES	MACROCAMPOS
Capoeira	Cultura, artes e educação patrimonial
Orientação de estudos e leitura	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)
Economia Solidária e Criativa /Educação Econômica	Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (Educação financeira e fiscal)
Horta escolar	Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (Educação financeira e fiscal)
Iniciação musical de instrumento de cordas	Cultura, artes e educação patrimonial

Fonte: Coordenadoria Regional de Educação – CRE/SEDUC-RO

A partir de julho de 2015, em virtude da interrupção dos repasses de recursos não foi possível dar continuidade ao Programa na “Escola C”. Dessa maneira, as atividades cadastradas em 2014 foram apenas iniciadas.

A “Escola C” possui quadra poliesportiva, mas não estava disponível para o Programa Mais Educação tendo em vista que todos os horários estavam ocupados pelas atividades da disciplina de educação física. Além disso, os profissionais de apoio são insuficientes para atender a demanda de trabalho extra na cozinha. Em função disso, a coordenadora do Programa trabalhava diariamente na cozinha no preparo da alimentação.

A coordenadora destaca a “inexperiência dos monitores que repercute diretamente no trabalho pedagógico, já que não possuem domínio de sala” (C1). Como consequência disso, a distração dos alunos é constante com a movimentação de outras pessoas e crianças considerando que a maioria das atividades ocorre ao ar livre em função da falta de espaço físico. Nas atividades desenvolvidas em sala de aula o trabalho também era prejudicado haja vista que todos os condicionadores de ar da escola estavam avariados e necessitavam ser substituídos (C1).

Na “Escola D” o Programa Mais Educação teve início em 2013 executando-se as atividades cadastradas em 2012. No final de 2014 estavam sendo atendidos 220 (duzentos e vinte) alunos pelo Programa de um universo de 507 (quinhentos e sete) matriculados na escola. Nesta escola atuaram 8 (oito) monitores para desenvolver as atividades descritas nos quadros 11 e 12 a seguir.

Quadro 11 – Atividades e macrocampos “Escola D”

ESCOLA “D” (CADASTRO DE 2012)	
ATIVIDADES	MACROCAMPOS
Educação ambiental e desenvolvimento sustentável	Educação ambiental e desenvolvimento sustentável
Voleibol	Esporte e lazer
Cineclube	Cultura, artes e educação patrimonial
Recreação e lazer/brinquedoteca	Esporte e lazer
Matemática	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)
Letramento	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)

Fonte: Coordenadoria Regional de Educação – CRE/SEDUC-RO

Quadro 12 – Atividades e macrocampos “Escola D”

ESCOLA “D” (CADASTRO DE 2013)	
ATIVIDADES	MACROCAMPOS
Briquedoteca	Esporte e lazer
Leitura: organização de clubes de leitura	Cultura, artes e educação patrimonial
Conservação do solo e composteira: canteiros sustentáveis (horta) e ou jardinagem escolar	Educação ambiental e sociedade sustentável
Orientação de estudos e leitura	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)

Fonte: Coordenadoria Regional de Educação – CRE/SEDUC-RO

Entre as dificuldades enfrentadas para a realização das atividades do Programa Mais Educação a coordenação do Programa na escola destaca a ausência de espaço físico. As atividades de acompanhamento pedagógico voltadas para o ensino da matemática foram desenvolvidas em pequenas coberturas de palha com um pilar central e bancos ao redor denominadas pela escola de “cabanas da matemática”. A sala de depósito também foi utilizada

para atividades pedagógicas. Já as atividades relacionadas ao macrocampo Esporte e lazer foram desenvolvidas em parceria com o Clube do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia (SINTERO).

A diretora e a coordenadora do Programa Mais Educação da “Escola D” informaram, ainda, que há resistência dos pais em matricular ou enviar os filhos para as atividades do Programa Mais Educação em função da distância e indisponibilidade de transporte escolar. Na eventualidade da frequência dos alunos superar 50% dos matriculados no Programa, não há possibilidade da escola comportar e realizar as atividades. Desta forma, não ocorre, por parte da gestão, um esforço em reverter a baixa frequência que se limita a aproximadamente 50% dos matriculados nas atividades do Programa Mais Educação.

A “Escola E” aderiu ao Programa Mais Educação em 2013 e iniciou a execução das atividades somente em 2015 em função do atraso no repasse dos recursos. A escola trabalhou com 100 alunos matriculados no Programa Mais Educação desenvolvendo as atividades descritas nos quadros 13 e 14.

Quadro 13 – Atividades e macrocampos “Escola E”

ESCOLA “E” (CADASTRO DE 2013)	
ATIVIDADES	MACROCAMPOS
Horta escolar e/ou comunitária	Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica
Rádio escolar	Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica
Danças	Cultura, artes e educação patrimonial
Matemática	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)
Língua portuguesa: ênfase em leitura e produção de texto	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)

Fonte: Coordenadoria Regional de Educação – CRE/SEDUC-RO

Quadro 14 – Atividades e macrocampos “Escola E”

ESCOLA “E” (CADASTRO DE 2014)	
ATIVIDADES	MACROCAMPOS
Capoeira	Cultura, artes e educação patrimonial
Horta escolar e/ou comunitária	Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal)
Ambiente de redes sociais	Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica
Orientação de estudos e leitura	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)

Fonte: Coordenadoria Regional de Educação – CRE/SEDUC-RO

Os macrocampos que compõem o Programa Mais Educação fundamentam-se numa perspectiva relativista que se reflete nas atividades do Programa desenvolvidas nas escolas da Zona da Mata rondoniense.

As questões tidas como atuais e aquelas exigidas pelo modo de produção capitalista em sua fase imperialista constituem o foco dos macrocampos do Programa Mais Educação em Rondônia. Dessa maneira, nos “conteúdos” trabalhados e nas atividades desenvolvidas nas escolas pesquisadas a prioridade recai sobre elementos do cotidiano dos alunos não ultrapassando os limites do senso comum a exemplo das atividades do macrocampo “Educação Ambiental”, selecionado pelas escolas “A”, “C”, “D” e “E”, que se resumem ao cultivo de horta escolar, visitas a viveiros de mudas e órgãos ambientais existentes na cidade. Essa concepção da educação ambiental resulta de uma visão idealista e romântica acerca da destruição ambiental. A preservação ambiental nessa perspectiva romantizada diz respeito a iniciativas de cunho individual como evitar jogar lixo no chão ou plantar uma árvore. A lógica predatória do modo de produção capitalista, verdadeira responsável pela destruição ambiental, poluição da terra, água e ar, desmatamento, etc. não recebe nenhuma atenção.

Há, ainda, uma forte apologia à utilização de tecnologias digitais como salienta um dos professores da “Escola A” que desenvolveu a atividade Informática e tecnologia da informação do macrocampo Cultura digital.

As crianças desse bairro não tinham acesso a isso. Por exemplo, informática [...] Você vê hoje o avanço que tem as crianças. Quando você faz uma pergunta a respeito de meios tecnológicos, eles respondem rapidinho. Então foi muito bom, essas parcerias contribuem muito (P9).

Os professores afirmam que não houve melhora em termos de apropriação do conhecimento por parte dos alunos que participam das atividades do Programa Mais Educação. Ao ser indagada acerca de uma eventual melhora, no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, uma professora argumenta que, “em termos de conteúdo” (P4), não constatou esse avanço. Outra professora faz observação semelhante: “vi também, por parte dos meus colegas essa questão: o Programa Mais Educação não está colaborando, não está ajudando, não vejo resultado nos meus alunos” (P5). Uma diretora, que atuava como professora no início da implantação do Programa Mais Educação relata algo semelhante: “Para ser sincera, eu estava em sala de aula, não vi diferença nenhuma. Os monitores trabalhavam de forma aleatória, eu via muita atividade fraquinha. Quanto ao aprendizado, não” (D1).

Embora os sujeitos da pesquisa não tenham identificado avanços no que diz respeito à apropriação de conteúdos escolares, ao serem indagados acerca do que consideram aspectos importantes no Programa Mais Educação mencionaram uma significativa melhora na desenvoltura dos alunos no que diz respeito à comunicação verbal e expressão corporal, conforme relato dos professores.

Na desenvoltura, na questão de se apresentar, na dicção, poderíamos dizer, na expressão corporal desenvolveu bastante, como eu disse, na parte de português funcionava como reforço ajudava, mas assim, o que enfatizou mais foi na questão na expressão deles. O melhor avanço que percebi, foi na questão na expressão (P1).

Olha, eu acho que um dos pontos positivos que foi visível, fácil de perceber, é a desenvoltura, muitos alunos às vezes eram retraídos, muito tímidos, a gente percebeu que ao longo da participação deles no projeto eles foram se soltando um pouco mais em sala de aula. Eu trabalho com geografia, dizer que eu notei que houve um aprendizado maior por parte desse aluno, na minha disciplina, até não diria que em termos de conteúdo não, mas eu percebi sim que muitos alunos que eram muito inibidos, tinham muita dificuldade às vezes de se

expressar e que melhoraram com o projeto. Inclusive algumas programações que o projeto realizava apresentando para o público alunos que em sala a gente observava que ele não falava nada, ele estava ali apresentando. Então, o que mais vi, que chamou minha atenção foi essa questão (P4).

As prioridades das políticas públicas de educação impostas pelo Banco Mundial, invariavelmente, elegem as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como foco de atuação. O Programa Mais Educação obedeceu à mesma lógica. A fala de uma das coordenadoras escolares do Programa Mais Educação exemplifica com clareza como os macrocampos voltam-se para formar o perfil de trabalhador claramente requerido pelo modo de produção capitalista em sua fase imperialista ao priorizar os aspectos comunicativos.

Em 2015 foram executados em 10 meses 5 macrocampos, no caso 5 oficinas: a horta escolar, as danças culturais, orientação pedagógica voltada a língua portuguesa com ênfase em leitura e produção de texto, matemática, orientação pedagógica voltada a matemática e com a rádio escolar (C2).

O material pedagógico que orienta as atividades a serem desenvolvidas no Programa Mais Educação também revela o desprezo pelos conhecimentos científicos.

O material de apoio que veio é pedagogicamente muito fraco. Não o embasamento teórico, a explanação de como isso é eficiente, eu me refiro propriamente ao conteúdo a ser trabalhado. Por quê? Normalmente nós estávamos acostumados a receber feito, ou seja, você vai trabalhar tais e tais conteúdos, de tal e tal forma, com uma pequena abertura. Só que com o Mais Educação veio muito aberto, um leque muito aberto, o que possibilitou muitos acertos como muitos erros. Alguns macrocampos a grande maioria de nós esperava algo a mais nos componentes pedagógicos, por exemplo, história e geografia, que era acompanhamento pedagógico, transcreve em duas linhas e meia o que é para ser trabalhado: “Estudo da relação dos seres humanos com tempos e espaços na coprodução e transformação cultural, política e histórica”, em letramento e alfabetização, “Desenvolvimento da função social da Língua Portuguesa, comunicação verbal”. Isso é o que tinha que ser trabalhado (CR).

A fala revela o *modus operandi* das políticas educacionais formuladas pelo Banco Mundial que prescreve as receitas a serem postas em prática nas salas de aula, às quais os sujeitos já estão acostumados. Revela, ainda, que os reais fundamentos teóricos do Programa Mais Educação não foram objeto de discussão durante sua implantação. O que cabe destacar é, no entanto, justamente a não especificação quando se trata dos conteúdos. O que, na aparência, demonstraria certa liberdade para os monitores prepararem as atividades a serem desenvolvidas no Programa Mais Educação, na verdade,

reforça o esvaziamento na medida em que a ausência da prescrição dos conteúdos associa-se à inexistência de espaços e momentos formativos tendo em vista a falta de qualificação profissional dos responsáveis diretos pelo desenvolvimento das atividades.

O relativismo e a negação do conhecimento científico dizem respeito à própria essência do Programa Mais Educação que é explícito quanto a desconsiderar a escola como local privilegiado para a transmissão do conhecimento sistematizado.

Pensar na elaboração de uma proposta de Educação Integral como política pública das escolas brasileiras é refletir sobre a transformação do currículo escolar ainda tão impregnado das práticas disciplinares da modernidade. O processo educativo, que se dinamiza na vida social contemporânea, não pode continuar sustentando a certeza de que a educação é uma tarefa restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados do conhecimento universal (BRASIL/MEC, 2014b, p. 5).

Como visto, o Programa Mais Educação não se limita apenas a questionar a escola enquanto local privilegiado de transmissão dos conhecimentos científicos, mas, simultaneamente, ao fazer a opção teórica pelo pós-modernismo, ideologia imperialista dedicada a justificar as políticas públicas de educação formuladas pelos organismos internacionais para os países de capitalismo burocrático, procura desqualificar os próprios conhecimentos de validade universal.

O Programa Mais Educação também torna explícito seu pragmatismo, culturalismo relativista colocando como tarefa principal do Programa justamente o rompimento do que é considerado como limite: o espaço físico da escola e o conhecimento científico. Além disso, exalta a desresponsabilização do Estado no dever de garantir o direito universal à educação pública ao apelar para a importância da família e da sociedade na garantia do direito à educação.

Também não é mais possível acreditar que o sucesso da educação está em uma proposta curricular homogênea e descontextualizada da vida do estudante. Romper esses limites político-pedagógicos que enclausuram o processo educacional na perspectiva da escolarização restrita é tarefa fundamental do Programa Mais Educação. Este Programa, ao assumir o compromisso de induzir a agenda de uma jornada escolar ampliada, como proposta de Educação Integral, reafirma a importância que assumem a família e a sociedade no dever de também garantir o direito à educação (BRASIL/MEC, 2014b, p. 5).

Os pós-modernistas, segundo Wood (1999, p. 12), habitualmente, costumam confundir os objetos com suas formas de conhecimento como se afirmassem, por exemplo, que não somente “a ciência da física é um constructo histórico, que variou no tempo e em contextos sociais diferentes, mas que as próprias leis da natureza são ‘socialmente construídas’ e historicamente variáveis”. Para essa autora (1999, p. 12) o pós-modernismo também rejeita categoricamente conhecimentos tidos como totalizantes e valores universalistas. Nestes estão incluídas as concepções de racionalidade e ideias gerais como igualdade tanto liberais como socialistas, assim como a concepção marxista de emancipação humana geral. Em oposição a tudo isso, os pós-modernos dão ênfase na diferença: “identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade, suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e ‘conhecimentos’ particulares, incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos” (WOOD, 1999, p. 12).

Dessa maneira, o conhecimento humano é constituído por uma infinidade de fragmentos dispersos no cotidiano e por isso há tamanha ênfase na dinâmica “da vida social contemporânea” em detrimento dos “saberes sistematizados do conhecimento universal” (BRASIL/MEC, 2014b, p. 5). O mesmo ocorre em relação ao mundo social e histórico. Para Wood (1999, p. 13), as implicações políticas do pós-modernismo são bem claras:

O *self* humano é tão fluido e fragmentado (o sujeito ‘descentrado’) e nossas identidades tão variáveis, incertas e frágeis que não pode haver base para solidariedade e ação coletiva fundamentadas em uma ‘identidade’ social comum (uma classe), em uma experiência comum, em interesses comuns.

A negação da universalidade da cultura, para Duarte (2006, p. 609), resulta da conhecida tese de um suposto fim das metanarrativas preconizada pelo pós-modernismo. Para esse movimento ideológico imperialista, de acordo esse autor (2006, p. 609) “não se trata apenas do fato de que a cultura humana ainda não tenha alcançado um estágio de verdadeira universalidade” ou “mesmo se trata do fato de que a classe dominante tenha até hoje submetido a cultura humana a seus interesses particulares de classe e, para tanto, tenha sufocado e destruído muito da riqueza contida nas culturas locais”. Assim, para os pós-modernos, “o problema não reside na visão burguesa de cultura humana, mas sim na própria idéia de que possa haver uma cultura universal” e

toda proposta educacional que esteja pautada na defesa de uma cultura universal é imediatamente classificada como conservadora, autoritária e etnocêntrica restando apenas o relativismo cultural “como um dos pilares da educação em geral, incluída nesta a educação escolar” (DUARTE, 2006, p. 609).

Essa postura dos pós-modernos revela, segundo Duarte (2006, p. 615), um profundo preconceito em relação a classe trabalhadora que não seria capaz de dar novo significado aos conhecimentos apropriados na escola. O autor destaca, no entanto, as contradições presentes nesse tipo de discurso. Em primeiro lugar, aqueles que utilizam esse tipo de argumento são “os primeiros a louvarem a criatividade da cultura popular e o potencial que tem de ‘ressignificar’ ideias, práticas, crenças, rituais etc” (DUARTE, 2006, p. 615). Os pós-modernos idealizam a cultura popular de forma romantizada e desconsideram como a própria classe dominante dissemina valores e crenças que contribuem para o controle ideológico das classes trabalhadoras. Duarte (2006, p. 615) afirma ser curioso como relativistas culturais contrários a distinção entre alta cultura e cultura de massas valorizem incansavelmente os fenômenos da cultura popular ao mesmo tempo em que não consideram um problema a forte influência exercida pelos meios de comunicação de massa sobre essa cultura, dada a capacidade popular de ressignificação, no entanto, quando trata-se da escola transmitir os conhecimentos universais os relativistas não demonstram confiança semelhante na possibilidade do povo atribuir novo significado e aplicá-lo nas condições concretas em que vive.

É como se a transmissão do conhecimento científico pela escola pudesse contaminar a subjetividade de crianças, adolescentes e jovens da classe dominada com uma espécie de vírus propagador de paradigmas supostamente superados pela assim chamada ‘pós-modernidade’, matando nas novas gerações qualquer espírito de curiosidade, criatividade, valorização da diversidade, espírito crítico e autonomia intelectual. Não é por acaso que as pedagogias mais difundidas atualmente valorizem tanto a subordinação das atividades escolares a interesses e necessidades surgidos espontaneamente na cotidianidade dos alunos (DUARTE, 2006, p. 615).

O pensamento dialético é considerado pelo pós-modernismo, segundo Eagleton (1999, p. 31), como um monte de lixo metafísico. Nesse aspecto reside a principal diferença entre o pós-modernismo e o marxismo. Enquanto os marxistas, embora sejam considerados pelos pós-modernistas como

doutrinários, reconhecem que o socialismo não pode prescindir da herança do liberalismo burguês esclarecido, os pós-modernistas, por outro lado, apesar de se autoproclamarem partidários da pluralidade, da abertura e da mutabilidade condenam frequentemente o humanismo, o iluminismo etc. Para Eagleton (1999, p. 31) o iluminismo burguês, na perspectiva dos pós-modernos, assemelha-se à questão da classe social: para livrar-se dele há que se eliminá-la primeiro.

O relativismo cultural que aparece nos fundamentos do Programa Mais Educação concretiza-se no processo de implantação. Na medida em que não são asseguradas as mínimas condições e as escolas são abandonadas à própria sorte apela-se para um suposto respeito à cultura local, de cada escola, num discurso aparentemente democrático, mas que revela, na sua essência, a natureza profundamente autoritária das políticas públicas de educação que, ao serem impostas, responsabilizam os indivíduos pelo seu fracasso e isentam o Estado da sua responsabilidade. Isso pode ser constatado nas falas dos responsáveis pela execução do Programa Mais Educação nas escolas estaduais da Zona da Mata de Rondônia.

Então a gente tem que perceber que em cada local você tem que respeitar a cultura [...]. Hoje eu percebo que a educação integral não pode ser única, não pode ter um formato, uma forma quadradinha, não existe isso, porque nós vivemos num país com cultura latina, que tem uma visão diferenciada. Às vezes o compromisso do indivíduo com o Programa e eu falo da pessoa que trabalha com ele é absolutamente variável, então não tem como você fazer uma caixinha quadrada e dizer é deste jeito que vai acontecer (CR).

O relativismo cultural, próprio das pedagogias contemporâneas, advém, segundo Duarte (2010, p. 35), da negação da perspectiva de totalidade. O mundo humano, no relativismo cultural, “seria constituído por uma infinidade de culturas, cada qual com seus valores, suas práticas, suas crenças e concepções sobre a natureza e a sociedade”, assim, “nenhum conhecimento poderia ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura” (DUARTE, 2010, p. 36).

Em sintonia com o relativismo cultural está o relativismo epistemológico. Nesse, de acordo com Duarte (2010, p. 35), “o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais”. Dessa maneira,

a universalidade e objetividade do conhecimento estariam comprometidos tendo em vista a impossibilidade do sujeito cognoscente distanciar-se das particularidades e considerando que o “ato de conhecer depende das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito” (DUARTE, 2010, p. 35).

Como resultado dessa postura epistemológica relativista ocorre uma equiparação dos conhecimentos da prática cotidiana e aqueles sistematizados a partir da comprovação científica. Para Duarte (2008, p. 15), essa visão diz respeito a uma das ilusões presentes na chamada sociedade do conhecimento que pressupõe que “os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social”. O autor (2008, p. 14) ainda argumenta que as ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento buscam desqualificar as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta revolucionária que leve a superação desse modo de produção. Além disso, produz a crença de que essa luta foi supostamente superada por questões tidas como mais atuais, “tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza” (DUARTE, 2008, p. 14).

A fragilidade do material pedagógico do Programa Mais Educação associado à ausência de formação dos monitores, o foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o desprezo pelos conhecimentos científicos, o relativismo cultural e epistemológico, o esvaziamento do papel da escola, assim como os resultados concretos identificados pelos sujeitos demonstram a estreita relação entre os resultados práticos do que é trabalhado no Programa Mais Educação e o perfil de trabalhador para essa nova fase do capitalismo que exige maior capacidade de comunicação, flexibilidade e capacidade para resolver problemas práticos que atendam aos interesses capitalistas. O desenvolvimento dessas habilidades e competências prescinde de uma formação cultural sólida com base nos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade. Estes são considerados desnecessários para os trabalhadores nos contornos que assume o imperialismo na atualidade.

5.2 A falácia da educação integral: ampliação da jornada escolar como proteção e segurança no capitalismo burocrático

O Programa Mais Educação aprofunda as próprias diretrizes do Banco Mundial que preconizam a focalização ao instituir o foco dentro do foco. Ou seja, o Programa destina-se às escolas com baixo rendimento nas avaliações nacionais e, no interior destas escolas, são selecionados os alunos que deverão participar das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Mais Educação.

Nesse contexto, a boa escola para os pobres seria, de acordo com Algebaile (2004, p. 109), aquela que “desse conta de outras funções: as mudanças no tempo e no espaço escolar não deveriam resultar necessariamente, em mais educação escolar, mas apenas em mais coisas através da escola”.

Os diretores e coordenadores do Programa Mais Educação, em função da completa ausência de espaço físico, improvisam e buscam soluções paliativas para a realização das atividades do Programa. Entre as soluções encontradas estão a construção de “puxadinhos”, “parcerias” com igrejas, associações, clubes, utilização do pátio, refeitório e “cabanas”.

Eu vi aulas do Programa Mais Educação sendo realizadas embaixo de árvores, isso na época das águas, então a aula começava e de repente os moleques tinham que correr para o pátio porque era o único lugar coberto disponível. Aulas aconteceram em refeitórios, aulas aconteceram à sombra de muro. Poucos gestores tinham dinheiro para adaptar determinados espaços, quando tinham determinados espaços. Alguns gestores aproveitaram o muro e fizeram literalmente um puxadinho. Outros gestores aproveitaram o barracão que alguma empresa que fez obra na escola usava para guardar cimento e materiais. Aproveitaram aquelas paredes levantadas e colocavam dois ventiladores de coluna para trinta alunos por vez. Um teto baixo, você imagina o calor que é. Outras unidades conseguiram que determinadas entidades e comunidades católicas, especificamente, cedessem seus barracões. [...] Nenhuma das unidades escolares tinha infraestrutura e muito menos noção do que trabalhar (CR).

Uma barraquinha foi feita para acolhê-los na escola. As cabaninhas, uma foi feita debaixo do pé de manga, o vento veio e levou tudo, quebrou rapidinho e não tinha como consertar. Tem o SINTERO que emprestava, é assim, tem que ir improvisando (D1).

Nós não tínhamos espaço físico e tivemos que trabalhar nos refeitórios e quiosques (C1).

A dificuldade que eu vejo é a questão da estrutura porque precisa de mais espaço, quadro, banheiro para cuidar da higiene, existem algumas oficinas que trabalham higiene pessoal. Como nós temos essa dificuldade procuramos parcerias com o campo de futebol em função de não termos quadra, fazemos parceria com a Universidade, com a biblioteca, também temos parceria com o viveiro cidadão onde se trabalhava a oficina de horta, parceria com o grupo de capoeira que tanto vinha aqui como nós íamos para as praças e também parceria com a Igreja Católica próxima daqui. Então, para solucionar o problema da estrutura nós procuramos parcerias (C4).

A “Coordenadora 5” também relatou entre os desafios e as dificuldades a ausência de espaço físico incluindo a inexistência de refeitório. Para suprir a ausência de espaço destinado às atividades do Programa Mais Educação foram estabelecidas parcerias com as igrejas presbiteriana e Católica, com o teatro e biblioteca municipais. Utilizou-se ainda a sombra das árvores de uma das praças do Município localizada nas proximidades da escola. Como consequência direta da ausência de espaço físico, as zeladoras foram obrigadas a trabalhar em ambientes fora da escola e o transporte do lanche para os locais onde ocorriam as atividades era realizado com a motocicleta particular da coordenadora escolar do Programa Mais Educação. Além disso, os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola e Programa Nacional de Alimentação Escolar chegavam em datas diferentes dificultando o desenvolvimento das atividades (C5).

A ausência de espaço físico e de estrutura adequada para o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação na Zona da Mata rondoniense não é consequência apenas de limitações orçamentárias pontuais ou deficiências no âmbito da gestão dos recursos superáveis a curto e médio prazo. Trata-se de uma opção deliberada por uma concepção de ampliação da jornada escolar.

Cavaliere (2009, p. 52) afirma que é possível sintetizar em duas vertentes os modelos de organização da ampliação da jornada escolar no Brasil. A primeira vertente “tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral” e a segunda busca “articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas preferencialmente, fora dele” (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Na primeira tendência destacam-se, segundo Cavaliere (2009, p. 52), os CIEPs no Rio de Janeiro onde as crianças permaneciam durante todo o dia na escola de tempo integral “participando de atividades variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos. Era um modelo que previa a abertura da escola à comunidade, mas o movimento era centrípeto em relação à unidade escolar”. O PROFIC, por outro lado, “praticava a ideia de que a extensão do tempo poderia ser feita em diferentes espaços, sob a coordenação das prefeituras, caracterizando um movimento centrífugo em relação à unidade escolar” (CAVALIERE, 2009, p. 52).

O Programa Mais Educação aprofundou, por um lado, o que significava retrocesso no movimento escolanovista, o aprender a aprender, o relativismo cultural e o pragmatismo e, por outro, abandonou o que havia de avançado nas propostas de ampliação da jornada escolar de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro a exemplo dos projetos arquitetônicos, assim como manteve o ingênuo otimismo pedagógico de que é possível modificar as estruturas desiguais da sociedade por meio da educação como asseguram os articuladores em âmbito federal do Programa Mais Educação.

O otimismo pedagógico está presente na afirmação de Jaqueline Moll (2012b, p. 130), diretora de currículos e educação integral da secretaria de educação básica do ministério da educação, responsável pela implantação do Programa Mais Educação em nível nacional, de que o atual debate acerca da ampliação da jornada escolar, a legislação e ações que induzem esse processo de “ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compõe um conjunto de possibilidades que, a médio prazo, pode contribuir para a modificação de nossa estrutura societária”.

Os escolanovistas, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, embora criticassem o exclusivismo escolar, defendiam uma escola moderna e aparelhada.

À escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932), 2006, p. 202).

Distante dessa lógica, Jaqueline Moll (2012a, p. 28), ao comparar as experiências históricas como as Escolas-Parque de Anísio Teixeira e os CIEPs de Darcy Ribeiro com a implantação do Programa Mais Educação afirma que “o foco do trabalho desencadeado pelo Governo Federal para a implementação da ampliação da jornada escolar na perspectiva de uma educação integral não esteve nas expressões arquitetônicas”.

A ausência de espaço físico e de profissionais habilitados, com sólida formação científica em suas áreas de atuação, é, portanto, um processo que resulta de uma opção política que se fundamenta em movimentos que preconizam o esvaziamento do papel da escola no tocante à transmissão dos conhecimentos científicos.

O Programa Mais Educação fortalece a lógica do esvaziamento na medida em que induz os responsáveis pelo Programa a buscarem em espaços não escolares o desenvolvimento de suas atividades. Para tanto, fundamenta-se no movimento das cidades educadoras e no conceito de comunidades de aprendizagem com vistas a construir territórios educativos.

O movimento das cidades educadoras foi lançado no ano de 1990 em Barcelona, quando realizou-se o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras. Esse movimento preconiza, segundo Barbosa (2013, p. 2), que “os espaços de aprendizagem devem extrapolar os muros da escola, permitindo a construção de ‘territórios de aprendizagens’, contando com entidades públicas, privadas e com a própria comunidade, pais, etc.”. Segundo esse autor (2013, p. 2), o movimento das cidades educadoras argumenta que o diálogo entre os saberes curriculares e os diferentes saberes comunitários possibilitaria “uma educação de qualidade, democrática e congruente com os interesses, a cultura e a vida comunitária. Acredita-se que assim seria possível suplantando a ideia de uma ‘hiperescolarização’ e da escola como uma ‘instituição total’”. No entanto, esses conceitos, no contexto em que são utilizados representam apenas ideias “que tentam mascarar a recusa do governo em investir na infraestrutura das escolas, adequando-as às necessidades da Educação Integral em Tempo Integral” (BARBOSA, 2013, p. 2).

O movimento das cidades educadoras que fundamenta o Programa Mais Educação está na contramão e representa um retrocesso em relação ao que

havia de mais avançado nas propostas e experiências de ampliação da jornada escolar elaboradas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Tanto as Escolas-Parque quanto os CIEPs ganham destaque pela ousadia de seus projetos arquitetônicos, mas também pela ampliação das funções da escola. A configuração de seus espaços que compreendiam a construção de escolas altamente equipadas com parques, ambientes esportivos e artísticos, centros médicos, espaços domiciliares, privilegiando a construção de novos espaços para a realização das atividades na jornada ampliada, traduz uma postura de educação integrada, já que articula recursos de diversos setores [...] (BARBOSA, 2013, p. 4).

No caso do Programa Mais Educação, o conceito de territórios educativos, que se fundamenta no ideário do Movimento das Cidades Educadoras, no contexto de um país atrasado e controlado pelo imperialismo representa, na verdade, de acordo com Barbosa (2013, p. 6) “uma estratégia que pretende mascarar a economia de investimentos do Estado na ampliação da infraestrutura das escolas públicas”. Para efetivar e justificar esse processo a educação integral intercultural proposta na Programa Mais Educação que defende a construção de territórios educativos busca sustentar-se “no princípio do diálogo entre a escola e a comunidade, a iniciativa privada, pais, etc., com o objetivo de ampliar o espaço escolar para além dos muros da escola” (BARBOSA, 2013, p. 6).

A economia de investimentos e o desprezo do Estado em relação às necessidades da escola na condução das atividades do Programa Mais Educação foram demonstrados pela pesquisa, conforme declaração de uma coordenadora escolar da Zona da Mata rondoniense.

A partir do momento em que ele fala em trabalhar em parcerias ele já não está se garantindo [...] a partir do momento que ele fala em buscar parcerias, levar os alunos, trabalhar em outros espaços, poxa! Mas que educação você quer, se você está me mandando sair da escola para trabalhar em outros espaços, que educação que você está proporcionando para mim enquanto profissional da educação. No meu caso, eu andava o tempo inteiro dá igreja para cá [...] (C4).

A ideia de territórios educativos no Programa Mais Educação é justificada, segundo Barbosa (2013, p. 10) pela premissa foucaultiana “que é da superação de qualquer perspectiva de ‘hiperescolarização’ e da escola como ‘instituição total’”. No entanto, esse autor (2013, p. 10) destaca que, no que diz respeito ao Programa Mais Educação, a União é responsável por estabelecer metas que os Estados e municípios devem cumprir condicionando-as à liberação de recursos.

Assim às unidades descentralizadas (estados e municípios) cabem a execução das metas firmadas através da assinatura de documento de adesão e a União o monitoramento e a avaliação de tais metas previamente estabelecidas, impondo um processo de gestão por resultado, que configura a lógica do “vigiar” (avaliação e controle dos processos) e “punir” (ranqueamento seguido de bonificação ou constrangimento público). Assim, esta mesma lógica que foi denunciada por Foucault em relação à escola moderna, continua mais viva do que nunca, expressada no atual modelo de gestão da política educacional. Com isto, os mecanismos de controle próprios das instituições totais não são perdidos, quando o *Mais Educação* propõe ampliar a concepção de espaço escolar. No nosso entendimento os mecanismos de controle do Estado Gerencial revigoram a noção de instituição total e as amplia para dentro e fora da escola, na extensão do território (BARBOSA, 2013, p. 10).

Este autor evidencia, portanto, que a ideia de territórios educativos, a adesão ao movimento das cidades educadoras e a apropriação das ideias de Foucault nada mais são do que justificativas para isentar o Estado da responsabilidade dos imprescindíveis investimentos na edificação de espaços adequados tendo em vista as necessidades que surgem a partir da ampliação da jornada escolar. Como consequência, resta às escolas a “tarefa de construir ‘territórios educativos’, fazendo com que gestores escolares e professores passem a garimpar espaços que possam ser utilizados, com o auxílio da comunidade, das entidades de bairro, instituições privadas” (BARBOSA, 2013, p. 10).

Quanto a ideia de “hiperescolarização”, diríamos que se constitui outra farsa, na medida em que o que vem sendo denunciado pela literatura é que as avaliações periódicas, principalmente dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), já que se resumem a mensurar os conteúdos dos componentes Português e Matemática, acabam por limitar o papel da escola [...]. Assim ao invés de “hiperescolarização”, poderíamos dizer que o *Mais Educação* pode estar levando a uma “hipoescolarização” e, não seria demasiado dizer, até a uma “desescolarização”, quando aprofundamos nossa análise da concepção de *Educação Integral Intercultural* (BARBOSA, 2013, p. 11, grifos do autor).

O Programa Mais Educação mescla as imposições do Banco Mundial, que preconizam a focalização das políticas públicas em educação, com o esvaziamento da escola como local privilegiado para a transmissão do conhecimento preconizado pelo movimento das cidades educadoras que se materializa nos chamados territórios educativos ou comunidades de aprendizagem. Bernardo e Christóvão (2016, p. 1119) afirmam que “o modelo empregado no Programa Mais Educação encontra suas bases na proposta

compensatória ou prioritária”, assim como é influenciado por novos movimentos a exemplo das cidades educadoras.

Além disso, coordenadores e diretores da Zona da Mata rondoniense apontam dificuldades no deslocamento dos alunos para os locais de realização das atividades em virtude da falta de transporte escolar para essa finalidade, dificuldades no transporte de alimentos pelo mesmo motivo, sobrecarga de trabalho para os trabalhadores que atuam na limpeza e cozinha tendo em vista a não contratação de novos profissionais dessas áreas, apesar do expressivo aumento na demanda de trabalho.

Outro problema que pesou muito foi a questão da alimentação, visto que as senhoras que trabalham na cozinha, nossos técnicos em alimentação são senhoras, sempre tem uma ou outra de laudo, não tem pessoal de apoio para ficar no lugar e como nós estávamos fora do espaço escolar, ou essas crianças vinham depois das oficinas aqui para comer ou eu tinha que pegar essa alimentação, arrumar o automóvel e levar até onde eles estavam, isso era o que eu fazia. Por quê? Porque, assim, a gente vê que, a gente tem que desenvolver o trabalho, a gente cobra, não tem suporte, para fortalecer o Programa a gente tem que se virar em trinta. Muitas vezes íamos até de motocicleta, pega um aluno maior e vamos buscar a merenda, coloca um capacete aí, eu pilotando e o aluno carregando os baldes, porque não tem pessoal para levar e sozinha não tinha como também, a gente utilizava dessas estratégias (C4).

A gente não pôde contratar uma merendeira a mais, a gente não pôde pagar uma hora extra, isso aí influenciou. [...] Como eles ficavam período integral, estudavam pela manhã, onze horas era o almoço deles. [...] Gerava mais serviço para elas. No almoço, no lanche, na merenda aumentava a quantidade de alunos que merendavam, aumentava a quantidade de pratos de copos que tinham que lavar (D2).

[...] tinha coordenadoras que todos os dias limpavam o ambiente dos alunos, limpavam banheiros, faziam merenda, isso está contemplado dentro da função do coordenador? Não, isto não está [...] (CR).

A maneira como o Programa Mais Educação foi implantado na rede estadual de ensino de Rondônia é considerada autoritária por diversos segmentos das escolas tendo em vista que não ocorreu um processo de discussão prévia com a comunidade escolar.

Como não foi um processo do início democrático, a grande maioria da escola entendia como se fossem alunos a parte, mesmo que fosse aluno meu era à parte. Então quando um aluno dava um problema ou corria pelo pátio era o aluno do Programa Mais Educação, não era o aluno fulano de tal. Essas frases: o aluno do Programa Mais Educação ou o aluno do sem educação ou o aluno do mais alimentação virou piada (CR).

Como não foi um processo democrático, não foi um processo conversado, não houve deliberações, não houve diálogos e debates, a gente chegou somente a embates a maior parte do tempo (CR).

É tipo assim, toma aqui, se vira. Montou um projeto a mais e quem está lá que se vire. Na educação funciona mais ou menos assim, toma e se vira (D1).

Na verdade o Programa Mais Educação foi enfiado goela abaixo. Jogado e vocês acolham, vocês façam, se virem, se danem. Uma única vez nós fomos para Porto Velho para explicar o que seria o Programa Mais Educação. Não deram nenhuma qualificação, para ninguém, nunca fizeram sequer uma reunião com nossos monitores (C1).

Acho que uma coisa que vem da forma que veio, os professores já criam uma rechaça. Por que não passou aqui no nosso meio, por que não se pensou junto? Acredito que para ser educação integral tem que começar da base. Não houve um processo democrático (P5).

O autoritarismo presente no processo de implantação do Programa Mais Educação na rede estadual de educação de Rondônia resultou numa completa improvisação por parte dos diretores, coordenadores e até mesmo dos monitores para realizar de forma muito precária as atividades do Programa. De acordo com uma das professoras entrevistadas, que se encontrava na direção de uma das escolas no início do processo de implantação, a SEDUC-RO, diante das dificuldades apresentadas, apenas argumentava que primeiro deveria-se implantar e depois ver o que fazer.

Aqui, quando nós iniciamos o Programa Mais Educação eu lembro que era uma correria terrível, o pessoal fazia no barracão [...], tinha outra sala que nós conseguimos aqui numa igreja que não recordo o nome agora, então tinha dia que era meio complicado, estava chovendo e essas crianças para irem para lá [...]. No início foi tudo assim conturbado, corrido, meio tumultuado. [...] O lema do governo é esse, ocupar espaços da sociedade, mas às vezes quem implanta não pensa, porque tem uma série de complicações aí por trás. [...] A gente não tinha um estrutura para acolher toda essa meninada que a gente, a nosso ver, seria adequado, [...] mas a gente ouvia muito: vamos implantar e aos poucos as coisas vão se adequando, ouvi muito isso. Na verdade foi isso que aconteceu, mas a gente pagou um preço muito alto nessa implantação para fazer a coisa acontecer (P4).

A forma antidemocrática de implantação das políticas públicas de educação é característica das relações coronelícias próprias dos países de capitalismo burocrático cujas relações semifeudais estão na base de sua constituição.

Os sujeitos também abordaram a forma de organização das atividades pedagógicas no espaço e no tempo de permanência dos alunos nas escolas. O

Programa Mais Educação, pela sua natureza focalizadora, induziu a dicotomização das atividades mantendo em um turno aquelas consideradas tipicamente escolares voltadas para atender o currículo obrigatório e, no outro, as atividades tidas como complementares, os macrocampos.

Eu acho que, assim, não pode ter divisões. Eu ainda acho que a educação integral teria que ser o dia todo, as oito horas, mas tipo assim: o aluno ficaria na escola o dia todo, agora ele tem aula de artes, daqui a pouco ele vai ter a matemática. O espaço teria que ser adequado para que ele tivesse essas oito horas realmente na escola e tendo assim, todos os dias disciplinas diferenciadas onde eles poderiam, por exemplo, um dia eles tivessem artes e a matemática que nós sabemos que tem raciocínio lógico, vai ter que forçar um pouquinho ali e aí ele teria uma aula, digamos assim, mais *light* [...] poderia, assim, variar. Hoje ele teria o português e depois ele teria o futebol, tudo ali dentro destas oito horas. Mas nós sabemos que a dificuldade na questão do espaço físico não possibilita isso. Então, hoje, se faz muito assim, o aluno tem um período aula normal, as quatro horas em sala de aula e no outro período ele tem as oficinas. Então, eu acho que o integral ele teria que ser realmente as oito horas, o aluno chegou na escola ele estaria ali tendo todos os macrocampos, mas tudo ali, nas oito horas, porque essa divisão muitas vezes dificulta ter a sua participação (P9)

Um dos diretores, ao preconizar o direcionamento das atividades levando em conta uma ou outra aptidão dos alunos com o objetivo de identificar talentos, também apresenta críticas em relação aos limites impostos pela organização das atividades dos macrocampos.

No contraturno, tinha que ter várias atividades diferentes. Se você gosta de música, tem um monitor que vai orientar, se você gosta de determinado instrumento, quer aprender, tem aptidão para isso, você vai fazer, se o seu negócio é desenho você vai desenhar, se o seu negócio é esporte, você vai, ou seja, tinha que oferecer, diversificar. Essa questão de macrocampos ficou limitado ali. Uma educação integral deveria descobrir talentos. Quem sabe amanhã ou depois vamos ter um campeão olímpico (D2).

As experiências de ampliação da jornada escolar anteriores já demonstraram os equívocos e as limitações dessa maneira de organizar as atividades pedagógicas. Para Cavaliere (2002, p. 101), ao analisar as concepções de horários de atividades que orientaram os CIEPs, o tempo, o espaço e os recursos da escola devem ser organizados no sentido de garantir “um equilíbrio entre diferentes tipos de atividades, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração e que favoreça o bom aproveitamento escolar”. Na primeira concepção experimentada nos CIEPs, segundo Cavaliere (2002, p. 102), concentravam-se em uma parte do

dia as atividades do núcleo comum em sala sob a responsabilidade da professora da turma.

A fórmula, apesar de prática para a organização dos horários e deslocamentos, trouxe o problema da reafirmação de uma hierarquia entre as atividades, ou seja, as da sala de aula como sendo as realmente importantes. Toda uma concepção de atividade 'extracurricular', muito arraigada na cultura escolar, acabou se reafirmando, quando a proposta pedagógica concebia integradamente o conjunto das atividades, no formato 'sala de aula' ou não (CAVALIERE, 2002, p. 102).

A outra concepção experimentada nos CIEPs não promoveu uma hierarquização das atividades valorizando-as igualmente.

A segunda forma experimentada consistiu no intercalamento durante todo o dia dos diversos tipos de atividades, favorecendo uma mesma valorização de todas. Apesar desta fórmula também trazer problemas, tais como a maior dificuldade na montagem dos horários e a maior quantidade de deslocamentos, mostrou-se mais adequada à criação, dentro da escola, de um processo de valorização e ressignificação, para a vida escolar, das atividades artísticas, esportivas e culturais em geral (CAVALIERE, 2002, p. 102).

O Programa Mais Educação, ao induzir a primeira concepção que dicotomiza e hierarquiza as atividades, demonstrou uma incapacidade real de tirar lições das experiências anteriores, embora estas sejam citadas em seus documentos.

A improvisação também estava presente no processo de desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação nas escolas da Zona da Mata de Rondônia no que diz respeito ao preparo dos monitores e na ausência de espaços e situações para formação e troca de informações entre coordenadores, professores e monitores. Os monitores destacaram que em nenhum momento ocorreram cursos de formação ou espaços de discussão, estudo e planejamento coletivo por parte do Programa Mais Educação. A maioria dos professores e monitores afirmou que inexistiam momentos para o planejamento das atividades. Quando ocorria alguma articulação, esta se dava informalmente no cotidiano, a partir da iniciativa individual do monitor, do professor ou do coordenador do Programa na escola.

Os monitores, nós, no caso, não tivemos nenhuma formação [...] eu acredito que precisaria do monitor ter uma formação melhor para trabalhar com os alunos. Nenhuma habilitação para trabalhar, então fazia o que podia. [...] A escola teve que contratar uma pessoa, mas não tinha nenhum conhecimento. [...] Então esses alunos, teriam uma educação integral? Não, de maneira nenhuma. [...]. Eu acho que o projeto em si, na forma como ele foi desenvolvido aqui na escola, não

traria resultado como deveria [...]. Então precisa de uma melhora muito grande (M1).

Dizer assim... o seu aluno está com dificuldade nisso e nisso, professora, a senhora já diagnosticou isso? Que estratégia a gente pode ter para trabalhar com esse aluno? Não teve. Eu não vi isso (P5).

Formação e mais apoio eles que estão iniciando os trabalhos. [...] Formação direta mesmo, o Programa é isso, vai ser trabalhado isso, uma formação assim mais consistente (P2).

Diversos professores também destacaram aspectos relativos ao trabalho e às condições de contratação dos monitores. Tendo em vista que o trabalho desenvolvido se dava de forma voluntária por meio de assinatura de um contrato com base na lei do voluntariado, havia grande rotatividade na medida em que a ajuda de custo paga tinha a finalidade de custear apenas despesas pessoais realizadas para participar do Programa Mais Educação. Em função destas condições havia alta rotatividade e pouca continuidade no trabalho com os alunos matriculados no Programa.

O problema que nós tivemos, por exemplo, é porque quem trabalhava no Programa Mais Educação, os monitores, quando acaba aquele contrato, de repente, como eles são alunos que estão em processo de formação na Universidade, eles terminavam, por exemplo, passavam num concurso e saem. Então, quebra um pouco (P9).

No Programa Mais Educação, embora se mencione em seus documentos as experiências de educação integral ocorridas no Brasil, sobretudo ao longo do século XX, é possível constatar uma clara improvisação em absolutamente todos os aspectos no processo de implantação, desde as questões relacionadas às condições de infraestrutura, o voluntariado dos monitores e até mesmo no tocante à organização do espaço e do tempo.

Em sua maioria, coordenadores, diretores, professores e monitores não consideram o Programa Mais Educação uma proposta de educação integral. Aqueles que o consideram realizam diversas ressalvas argumentando que nas condições em que está sendo implantado torna-se inviável uma proposta de educação integral dadas as limitações no que diz respeito à ausência de infraestrutura e profissionais habilitados.

Nãããã, de forma nenhuma. A Educação Integral vai muito além, a criança fica quase o dia inteiro na escola e não retorna para casa nesse período. No Programa Mais Educação não, tem um período que ele vem de manhã, contraturno, dia sim, dia não. Eu entendi que o governo fez um programa de aparências, mas não um programa que acontece. Para Educação Integral falta muita coisa [...]. Para ter

uma Educação Integral a escola precisa ter no mínimo um laboratório, a escola não tem um microscópio (P1).

Não, da forma como ele foi implantado eu diria que não (P4).

Educação integral vai muito além [...]. Ele não é educação integral. Eu acredito, dadas as condições e as perspectivas, não é. Porque para ser uma educação integral nós teríamos que ter um apoio muito grande (C5).

Não, do meu ponto de vista não. Ou seja, se for para falar se conseguiu implantar educação integral nessa escola, eu falo que não, não [...] O Mais Educação tem que melhorar muito, mas muito mesmo (D2).

Outros sujeitos da pesquisa destacam a ausência de condições para que o Programa Mais Educação seja considerado uma proposta com uma prática de educação integral.

Integral não. Integral não porque até poderiam ficar aqui na escola, mas e as condições para desenvolvimento desse aluno. Eu penso que não é suficiente. Eu acho assim, a escola integral ainda precisa melhorar muito, na verdade precisa de muito investimento, para que realmente nós possamos dizer assim temos uma escola integral. [...] Parece algo meio flexível, hoje tem, amanhã não tem porque acontece qualquer probleminha. Não, eu acho que se a proposta é escola integral ela tem que iniciar e terminar o ano com aquela proposta oferecendo tudo o que é proposto ali (P9).

Além disso, a natureza seletiva e focalizadora do Programa Mais Educação o impede de universalizar o atendimento. A universalização é vista pelos sujeitos como imprescindível para caracterizá-lo como uma proposta de educação integral.

Na proposta atual ele não está enquadrado. Não está enquadrado até porque, como eu posso dizer, se eu fosse colocar uma proposta de educação integral eu teria que abrir o leque para que todos fossem beneficiados, eu acho que daí seria uma educação que vai atender todos. O Programa Mais Educação delimitou, não atendeu a todos (D3).

A focalização que caracteriza o Programa Mais Educação deu origem a diversos preconceitos e estereótipos. Dado o perfil dos estudantes a serem selecionados pelo Programa que deveriam prioritariamente estar com defasagem idade/série, dificuldades de aprendizagem e serem beneficiários de programas a exemplo do Bolsa Família, alguns sujeitos apontaram que houve um processo de rotulação dos estudantes. Entre os rótulos estavam “os alunos do sem educação”, “os alunos do mais alimentação”. De acordo com uma monitora entrevistada esse comportamento ocorria principalmente por parte dos profissionais da escola.

Da parte profissional da escola porque eles já conhecem como é a seleção. As pessoas de fora não compreendem como é a seleção dos alunos participantes do Programa Mais Educação, mas eu vejo que dentro da escola por saberem como que é essa fase de seleção. No início muitos sofreram com essa questão porque criava tipo uma barreira, você entendeu? A culpa dos problemas que ocorriam recaia sobre os alunos do Programa Mais Educação em função do seu perfil. Não se via como uma criança, para tentar ajudá-la enquanto tal. Passei por muitas situações que até acho chato falar, mas assim, várias vezes eu ouvi a expressão “tinha que ser os alunos do Mais Educação” (M4).

O mesmo problema foi apontado pela coordenadora regional, responsável pelo Programa Mais Educação nas escolas da Zona da Mata rondoniense.

Além do estigma, muitas vezes citava-se na reunião: olha, quem é da Bolsa Família tem que participar, entendeu? A reunião era nesse tom. Então, além disso, tinha esse estigma da comida. É patético, por quê? Você já viu uma criança com fome? Por que estigmatizar? É patético, eu considero patético (CR).

O Programa Mais Educação busca, concretamente, manter ocupados os alunos provenientes das classes trabalhadoras, sobretudo aquelas cujas possibilidades de acesso a condições básicas de sobrevivência são negadas ou estão seriamente ameaçadas tem em vista o empobrecimento gerado pela histórica desigualdade produzida pela espoliação imperialista que mantém intacta a alta concentração de terras no país como um dos seus pilares de sustentação. Essa realidade impõe a necessidade de adesão às políticas compensatórias e de cunho assistencialista postas em prática pelo Estado brasileiro sob a orientação do Banco Mundial.

Ciente desse processo e buscando refutar as críticas, sem, no entanto, apresentar argumentos fundamentados, o Programa Mais Educação afirma, sem maiores explicações, que a simples ocupação dos estudantes não corresponde às intenções e objetivos do Programa, sendo que desde o início da implantação buscou-se superar a perspectiva de que seria um **“programa para ocupar os estudantes no período contrário ao das aulas regulares nas quais são oferecidas oficinas e atividades recreativas para evitar que as crianças não fiquem soltas pelas ruas e desocupadas”** (BRASIL/MEC, 2014b, p. 8, grifo do autor).

Ironicamente, a ocupação dos alunos é apresentada pela maioria dos sujeitos da pesquisa como o grande feito do Programa Mais Educação. Esta afirmação aparece no momento em que são indagados acerca do que

consideram mais importante no Programa. Argumenta-se que manter os alunos ocupados na escola distantes, portanto, dos perigos que as ruas supostamente representam constitui o mérito principal do Programa Mais Educação.

Mais importante? Oh, o mais importante é que a criança sempre estava ocupada, né? Sempre tinha ocupação, tem muitas crianças que não vinham para a escola, eles ficavam em casa. Com o Programa Mais Educação eles vinham para escola, ou seja, o tempo que eles poderiam estar fazendo outras coisas que não convinham, eles estavam aqui na escola. Então muitas vezes os pais não tinham condições de cuidar, porque trabalham e os filhos em casa sem fazer nada, ou ficavam na rua brincando (M1).

Deles estarem se ocupando. Teve momento que teve a questão da capoeira, uma coisa que eles gostavam muito, a dança, isso ajudou muito (P1).

Tirar o aluno da rua acho um ponto muito importante. O que acontece? Às vezes a mãe tá no trabalho, ela não tem aquele tempo ali com a criança, então eu vejo como um ponto positivo ajudar aquela criança sair da rua, porque ficando na rua de repente serão futuros marginais. Isso contribui muito, mesmo ela não levando muito a sério, mas estava tendo aquela oportunidade (P2).

Com o Programa Mais Educação eles estão aqui ocupados com algo que a gente sabe que é benéfico para vida deles. Eu vejo assim, que tá evitando uma série de outros problemas quando essa criança está participando desse Programa. Então eu vejo que é algo benéfico, é algo bom, não só para a criança, não só para a escola, mas para a sociedade em si. Nesse lado aí eu vejo que foi muito bom (P4).

Um ponto importante que eu achei é que ao invés de estarem na rua os alunos estavam dentro da escola (D1).

Para nossa região tem vários pontos importantes. A integração deles. Quando essas crianças saem aqui da escola a maioria deles vai ficar na rua. Não tem nada para fazer [...]. Aqui na escola estaria sendo feita a integração deles (D3).

Essa questão da criança ficar em casa, não tem onde ficar porque os pais trabalham o dia todo, no nosso caso, nós temos muitos que trabalham no frigorífico, saem de madrugada e voltam a tarde. O Programa Mais Educação dá um sossego para os pais que sabem que o filho está aqui e vai aprender alguma coisa que seja útil. Não vou dizer que a criança vai sair daqui lendo tudo, mas como falei, nós nos preocupamos muito com o lado social, acho que o grande favorecimento do Programa é esse mesmo, os pais ficam sossegados e a criança recebe muito em troca. Só o fato de sairmos para ir ao campo ou ao viveiro são conhecimentos, fazemos muitas apresentações, a maioria dos alunos você pode dar um microfone na mão que eles falam, uma boa parte não tem dificuldade de falar porque trabalhamos isso no dia a dia (C4).

A alimentação também é mencionada por diretores e professores como um dos aspectos positivos do Programa Mais Educação.

Aqui, por ser uma parte da cidade mais carente [...] a questão da alimentação. Então é uma alimentação mais diferenciada. [...] Então, nesse período, o Programa Mais Educação ajudou muito (P1).

Bom, assim um ponto importante que eu achei é que alguns ficavam muito na rua, de trazer eles estavam dentro da escola, ao invés de estar na rua. E a questão, assim, tinha muito aluno desnutrido. No caso da desnutrição... que o acompanhamento da merenda é muito bom. Foi uma parte assim que eu achei muito importante (D1).

Tem alunos, já comprovado em nossa escola, que tem uma qualidade muito baixa na questão da alimentação. A escola oferecia mais alimentação do que tem na sua casa. A gente percebe na reação deles (D3).

A questão do alimento. Nós temos crianças aqui que nós falamos vocês ficarão para o almoço. Porque nós sabemos que na casa dessas crianças a dificuldade é muito grande. Nós fazemos questão que elas fiquem aqui na escola pela condições sociais (P9).

Outra parte que achei importante foi o acompanhamento da merenda. A gente tinha muito aluno desnutrido (D1).

Além da ocupação do tempo no interior do espaço escolar e da alimentação, os sujeitos da pesquisa destacam a segurança e o caráter protetor como aspectos importantes do Programa Mais Educação. Assim, permanecer mais tempo na escola não significa maior apropriação de conhecimentos sistematizados e sim a garantia de que o aluno estará sendo alimentado, seguro e protegido dos perigos representados pelo mundo externo à escola.

Esse aluno que iria passar o dia, a tarde brincando de bola, sei lá fazendo o que na rua, não ele estava no Programa Mais Educação. Então, essa proteção achei legal e o desempenho de alguns alunos, o esporte foi algo bem positivo. Eu acho que o mais importante no Programa Mais Educação é a questão da proteção da criança mesmo, do aluno estar aqui, eu acredito que é a questão da proteção, essa criança não tá à margem, tá na escola, tá sendo alimentada, está sendo cuidada. Acho que isso foi, em minha opinião, o que mais teve êxito, foi a questão da proteção (P5).

A prioridade é para aqueles alunos que correm risco de ficarem na rua, de serem atingidos por não estarem em um espaço seguro. No momento que ele não esteja na sala de aula corre o risco de ficar sem orientação em casa, então seria essa a intenção de ficar na escola (D4).

Como visto, o Programa Mais Educação corresponde precisamente ao que o Banco Mundial preconiza para a educação dos países de capitalismo burocrático: aliviar o impacto da exploração imperialista por meio de políticas públicas de educação focalizadas direcionadas aos estudantes oriundos das classes populares. O Programa Mais Educação amplia o tempo de

permanência desses estudantes no interior das escolas públicas sem infraestrutura adequada ou profissionais preparados com sólida formação científica nas áreas específicas de conhecimento. Os relatos explicitam a falácia da educação integral no Programa Mais Educação que corresponde apenas a uma mera ampliação da jornada escolar que, em hipótese alguma, pode ser considerado uma proposta com uma prática de educação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese buscou analisar se o Programa Mais Educação corresponde a uma proposta de educação integral ou limita-se a uma mera ampliação da jornada escolar objetivando atender as demandas do modo de produção capitalista em sua última e superior fase: o imperialismo.

Adotou-se como método de análise o materialismo histórico-dialético formulado originariamente por Marx e Engels e desenvolvido posteriormente, sobretudo pelos aportes de Lênin e Mao Tsetung. Este método permitiu analisar o particular, nesse caso o Programa Mais Educação implantado nas escolas estaduais na Zona da Mata rondoniense, em sua relação dialética com o universal que diz respeito ao imperialismo, última e superior fase do capitalismo. Utilizou-se como categorias de análise totalidade, contradição, ideologia e práxis e categorias históricas o imperialismo e capitalismo burocrático.

O conceito de imperialismo permite compreender a atual fase do capitalismo e a educação exigida para essa conjuntura em que a educação básica segue as imposições dos organismos internacionais a serviço do imperialismo.

O conceito de capitalismo burocrático, desenvolvido inicialmente por Mao Tsetung e aplicado posteriormente por Abimael Guzmán para explicar a realidade peruana que também o generalizou como categoria capaz de explicar a realidade de todos os países que não realizaram revoluções burguesas clássicas e tiveram um capitalismo impulsionado pelas nações imperialistas e sob o controle delas, possibilita o entendimento da forma específica de capitalismo engendrada nos países dominados na época do imperialismo. Esse tipo de capitalismo mantém relações atrasadas no campo e na cidade não permitindo o desenvolvimento das forças produtivas e impedindo o desenvolvimento da ciência a níveis avançados.

Na tese marxista do capitalismo burocrático não se trata de argumentar que as relações de produção no Brasil remontam ao modo de produção feudal, mas que o capitalismo aqui impulsionado não permitiu a superação de formas atrasadas no campo das relações de trabalho denominadas de semisservidão,

assim como não desenvolveu as forças produtivas destruindo o monopólio da terra, o que constitui a semifeudalidade. Nesse contexto, as instituições políticas que compõem o aparato estatal são controladas por forças que estão a serviço das nações imperialistas. Essas, por sua vez, mantêm relações estreitas com as frações da burguesia que se revezam no poder do Estado. Essas características inviabilizam a criação de condições, na educação pública, para a transmissão das formas mais elaboradas do conhecimento desenvolvido pela humanidade, assim como as possibilidades de produção de conhecimento nos níveis superiores são extremamente limitadas.

As nações imperialistas possuidoras de maior poderio econômico e militar criaram ao longo do século XX, sob a liderança dos Estados Unidos, diversas instituições para funcionar como instrumentos de imposição dos seus interesses. Entre essas instituições, o Banco Mundial possui papel central, tendo em vista que suas ações não estão restritas ao campo financeiro atuando fortemente nos campos político e ideológico.

O Estado brasileiro durante sua história não dispôs de autonomia tendo em vista sua condição subalterna. A submissão às determinações demonstra a incapacidade do Estado brasileiro de tomar decisões autônomas, devido à composição de classes que o dirige. Essas possuem vínculos estreitos com o imperialismo e ao se apoderarem do aparelho estatal tem suas ações pautadas pelos organismos internacionais controlados pelas nações hegemônicas.

O Banco Mundial direciona as políticas educacionais no sentido de aliviar os impactos devastadores, dos pontos de vista econômico e social, da espoliação imperialista. Para tanto, as prioridades recaem sobre a educação básica que além do “alívio à pobreza” deve produzir nos indivíduos as competências e habilidades exigidas pelo mercado. Conceitos ideológicos como “capital humano” e “países em desenvolvimento” são utilizados pelo Banco para justificar as políticas induzidas no âmbito da educação escolar pública.

O Programa Mais Educação diz respeito a mais uma política que segue a cartilha ideológica do Banco Mundial. O Programa reproduz em seus documentos o mesmo discurso oriundo dos documentos desse organismo imperialista. Ao orientar o processo de implantação desta política, o Ministério da Educação, evidenciando ausência de autonomia, apela para o voluntariado,

soluções paliativas no que diz respeito à infraestrutura necessária e precarização do trabalho docente e dos profissionais da educação.

Na análise do Programa Mais Educação em Rondônia não foi possível estabelecer uma relação entre as notas do IDEB recebidas pelas escolas pesquisadas e a implantação do Programa Mais Educação na Zona da Mata rondoniense. Essa questão requer uma análise específica que leve em consideração as características das avaliações que fornecem os dados relativos ao desempenho dos alunos, assim como o peso do rendimento que diz respeito às aprovações e reprovações, portanto, ao fluxo escolar, tendo em vista a utilização de diversos mecanismos para facilitar e acelerar a progressão dos alunos a exemplo de programas de correção de fluxo como o “Se Liga” (Instituto Ayrton Sena), “Acelera” (Instituto Ayrton Senna) e “Salto” (Fundação Roberto Marinho) em vigência nas escolas de Rondônia. Além disso, o *ranqueamento* da educação pode estar induzindo as escolas a adotar estratégias que não necessariamente incluem maior apropriação de conhecimentos científicos com a finalidade de maximizar suas notas.

Cabe destacar a necessidade de aprofundamento dos estudos das categorias analíticas oriundas do referencial marxista. Tais categorias possibilitam contrapor-se ao ideário pós-moderno que tem dado novo fôlego ao idealismo na medida em que enfatiza as subjetividades descoladas da realidade concreta e promove uma falsa dicotomia entre materialidade e objetividade e os processos subjetivos, assim como identifica totalidade com totalitarismo e universalidade com etnocentrismo. Do mesmo modo, deve ser objeto de análise e maior aprofundamento a questão da educação inter/multicultural como justificativa ideológica para o esvaziamento da escola do seu papel central de transmitir os conhecimentos científicos e da negação da importância da transmissão de conhecimentos universais.

O estudo das concepções de educação integral que permearam movimentos políticos e experiências educacionais também deve ser objeto de maior aprofundamento. O movimento integralista e sua concepção de educação integral abertamente fascista, idealista e, portanto, antimarxista, despertou interesse particular tendo em vista a necessidade de compreender não apenas os seus desdobramentos concretos enquanto perdurou oficialmente a AIB, mas, sobretudo, a maneira pela qual ainda influencia a

elaboração de políticas públicas no âmbito da educação dado o autoritarismo no processo de implantação e o idealismo e anticientificidade subjacentes a essas políticas.

O mesmo pode ser dito a respeito das divergências entre a tese do capitalismo burocrático e a revisionista teoria da dependência, sobretudo a tendência equivocadamente considerada marxista.

Tendo em vista a análise realizada da implantação do Programa Mais Educação nas escolas da rede estadual na Zona da Mata de Rondônia pode-se afirmar que se confirma a tese de que nos países de capitalismo burocrático, dominados pelo imperialismo, uma educação que possa ser considerada integral é inviabilizada pelas condições de atraso e controle econômico, político e cultural impostas pelo imperialismo por meio de seus agentes locais e de alcance global a exemplo do Banco Mundial. Nesse contexto, tornam-se viáveis apenas, e com inúmeras limitações, programas focalizados, como manda o receituário do Banco Mundial, de ampliação da jornada destinada à população escolar oriunda das classes sociais que sofrem diretamente os impactos da brutal exploração imposta pela dominação imperialista.

Não está presente na proposta do Programa Mais Educação uma análise no que diz respeito às relações estabelecidas no âmbito da produção social e os processos educativos, especificamente a educação escolar. Desta forma, oculta-se que a sociedade capitalista não oferece as condições concretas para possibilitar educação integral tendo em vista a unilateralidade presente nos processos de formação. Compreende-se, a partir das contribuições de Marx e Engels e de autores fundamentados nessa perspectiva, que a educação escolar destinada às classes trabalhadoras no Brasil não tem como objetivo formar os indivíduos desenvolvendo-os integralmente no sentido da superação da unilateralidade da educação burguesa, dada a divisão entre classes sociais antagônicas que compõem a sociedade brasileira e a dominação imperialista a que está submetida.

O Programa Mais Educação busca, na verdade, em consonância com os ditames dos países imperialistas operacionalizados por suas agências, utilizar a educação escolar pública para as camadas mais pobres da sociedade como medida de segurança, controle social e ideológico tornando-a parte de uma estratégia que busca neutralizar movimentos contestadores da ordem

capitalista. Simultaneamente, garante a formação de competências e habilidades requeridas para essa nova fase do capitalismo. Essa formação diz respeito a elementos superficiais, sobretudo na esfera da comunicação. Por esses motivos constatou-se na pesquisa a ênfase nas disciplinas de língua portuguesa, matemática e atividades culturais e esportivas trabalhadas de forma superficial. Esta tese é confirmada por coordenadores, diretores, professores e monitores ao afirmarem que não constataram avanços em termos de apropriação do conhecimento científico ao mesmo tempo em exaltam como principal mérito do Programa Mais Educação manter os alunos protegidos, ocupados e alimentados e seguros no interior da escola supostamente distantes dos perigos que a sociedade oferece no ambiente externo, entre os quais a marginalidade.

Assim, a educação integral num país de capitalismo burocrático, portanto semifeudal e semicolonial dominado pelo imperialismo não passa de uma falácia não ultrapassando os limites de uma ampliação da jornada que em nada acrescenta em termos de apropriação do conhecimento científico, limitando-se a atender as imposições dos organismos do imperialismo que elaboram as políticas públicas de educação objetivando garantir o controle ideológico e cultural das classes exploradas.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. B. **Escola pública e pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. 2004.

ANDRADE, A. P. N. **A importância da grande revolução cultural proletária para a educação das massas populares na china socialista**. 2016. 114 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Departamento de Educação/Campus de Rolim de Moura, Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2016.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **Verdades e mentiras sobre a dívida pública**. 2014. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2014/11/Verdades-e-mentiras-sobre-a-divida.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

BANCO MUNDIAL. El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: examen de las opciones de política. **Conferência de Educação para Todos**, Bangkok, 1990.

_____. **Brasil**: documento de país. 2000.

_____. **O combate à pobreza no Brasil**: relatório sobre pobreza, com ênfase nas políticas voltadas para a redução da pobreza urbana. Departamento do Brasil, Setor de redução da pobreza e manejo econômico, Região da América Latina e do Caribe. Vol. 1, 2001.

_____. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. Resumo executivo. Washington DC, 2011.

BARBOSA, J. M. O Programa Mais Educação e os territórios educativos: o mito das cidades educadoras. XXVI Simpósio brasileiro de política e administração da educação. Políticas, planos e gestão da educação: democratização e qualidade social. Recife: **ANPAE**, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JohnMateusBarbosa-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2013.

BASBAUM, L. **História sincera da República**: das origens a 1889. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976a.

_____. **História sincera da República**: de 1889 a 1930. 4. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976b.

_____. **História sincera da República**: de 1930 a 1960. 4. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976c.

BASBAUM, L. **História sincera da República**: de 1961 a 1967. 4. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

BERNARDO, E. da S.; CHRISTÓVÃO, A. C. Tempo de escola e gestão democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113-1140, out./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660597>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BHATTACHARYYA, A. A China socialista e a educação popular. **VI seminário internacional sobre capitalismo burocrático**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://viseminariointernacionalcapitalismoburocratico.wordpress.com/2016/09/24/a-china-socialista-e-a-educacao-popular-1949-1976-amit-bhattacharyya/>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. MAURÍCIO, L. V. (Org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165. Abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2224/2191>. Acesso em: 20 nov. 2013.

BORRAS, M.; SENENT-JOSA, J. China popular en la vanguardia de la enseñanza. In: MAO TSE-TUNG *et al.* **Enseñanza y revolución en China**. Barcelona: Anagrama, 1976.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

_____. Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 abr. 1993.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Alterada pela Lei nº 12.796, de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Decreto-lei nº 1.106, de 16 de junho de 1970. Cria o Programa de Integração Nacional, altera a legislação do imposto de renda das pessoas jurídicas na parte referente a incentivos fiscais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 1970.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, modificado pelo Decreto nº 6.278, de 29 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2007a.

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

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

BRASIL/INEP. **Censo escolar**. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

_____. **Censo escolar**. 2015. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

BRASIL/MEC. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

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

_____. **Gestão intersetorial no território**. Brasília: MEC/SECAD, 2009a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL/MEC. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. **Rede de saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. **Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009d.

_____. **Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

_____. **Manual da educação integral em jornada ampliada para obtenção de Apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE/educação integral**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2011a.

_____. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, DF MEC/SEB, 2011b.

_____. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

_____. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013a.

_____. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013b.

_____. **Manual das escolas sustentáveis**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013c. Disponível em: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/escolasustentavel/manuais/Manual_Escolas_Sustentaveis_v%2005.07.2013.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2017.

_____. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2014a.

_____. **Territórios educativos para a educação integral**. Série Cadernos pedagógicos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2014b. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

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

_____. **Programa Novo Mais Educação**: documento orientador. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <http://deleste1.edunet.sp.gov.br/pdde_mais_educacao/documento_orientador_versao_1_adexao.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL/MEC/FNDE. **Resolução/CD/FNDE/N.º52, de 25 de outubro de 2004**. Dispõe sobre a criação do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

_____. **Resolução nº 4, de 31 de março de 2014**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, que possuam alunos matriculados no ensino fundamental e médio registrados no censo escolar do ano anterior ao do atendimento, com vistas a assegurar a realização de atividades culturais, por intermédio do Mais Cultura nas Escolas, de forma a potencializar as ações dos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000004&seq_ato=000&vlr_ano=2014&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em 07 mar. 2017.

BRASIL/IBGE. **Censo demográfico**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/default.shtm>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/default.shtm>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

CAMELY, N. C. **Os agentes do imperialismo na Amazônia Ocidental**. Rio de Janeiro: Cebraspo, Boletim 49, 2006.

_____. **A geopolítica do ambientalismo *ongueiro* na Amazônia brasileira**: um estudo sobre o estado do Acre / Nazira Correia Camely. – Niterói: [s.n.], 2009. 284 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, 2009.

CAMPOS, M. **El capitalismo burocrático en Ecuador**. 2011. Disponível em: <http://anocheocioalamicadeldia.blogspot.com.br/2011/12/libro-miguel-campos-el-capitalismo.html>. Acesso em: 07 abr 2016.

CAPRILES, R. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAVALARI, R. M. F. **Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, maio-ago. 2010.

CHASIN, J. **O integralismo de Plínio Salgado**. 2. ed. Belo Horizonte: UNA Editoria, São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 1999.

CHAUÍ. M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo. Editora UNESP, 2001.

COELHO. L. M. C. da C. Educação integral: Concepções e práticas na educação fundamental. In: 27^a Reunião Anual da **ANPED**, 2004, Caxambu. Sociedade, democracia e educação: qual universidade? Caxambu: 2004.

CONAE. O PNE na articulação do sistema nacional de educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. **Documento final**. Brasília, DF: MEC, 2014.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? TOMMASI L; WARDE, M.; HADAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas Educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

COSTA, M. G. P. (PINHEIRO, M. G. S. P). **A Assembléia Nacional Constituinte de 1933-1934 e os princípios da educação nacional**. Direito à Educação no Amazonas (1933-1935). Tese de Doutorado/UFMG, 2001.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

DELORS, J. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. Tradução José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, set./dez. 2006.

_____. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. In: DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. I reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (Orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. *et al.* A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de mais uma crítica à obra de Dermeval Saviani. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 45, Set/Dez. 2010.

EAGLETON, T. De onde vêm os pós-modernistas? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Tradução Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1999.

ENGELS, F. **Anti-duhring**. Tradução Editora Paz e Terra. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Ciro Mioranza. 3 ed. São Paulo: Escala, 2009.

FATTORELLI, M. L.; ÁVILA, R. **Os números da dívida**. Auditoria Cidadã da Dívida, 2012. Acesso em: 15 dez. 2016. Disponível em: <http://www.auditoriacidada.org.br/wpcontent/uploads/2012/04/Numerosdivida.pdf>.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIOVANNI, G. D.; SOUZA, A. N. de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educ. Soc.** [online]. v. 20, n.67, 1999.

GUIMARÃES, A. P. **Quatro séculos de latifúndio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GUZMÁN, A. **La problemática nacional**: discurso pronunciado no Sindicato de Docentes de Huamanga, Lima, Peru, 1974. Disponível em: <http://www.blythe.org/perupcp/docs_sp/nacional.htm>. Acesso em: 03 jan. 2009.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Traduzido do alemão e do italiano por José-Francisco Ivars e Enric Pérez Nadal. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

HENZ, C. I. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUMARIN, V. La colectividad y la personalidad en la teoria pedagogica de A. Makarenko. In: MAKARENKO, A. S. **La colectividad y la educación de la personalidad**. Tradução de Castul Pérez. Co-edição Instituto de Apoio Técnico aos Países de Terceiro Mundo –IATTERMUND – (Brasília – DF); Casa da Cultura Antonio Lisboa de Morais (Santa Maria da Vitória – BA). Moscú: Editorial Progreso, 1977.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza.** 1998. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1998.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, n. 3, 1999.

_____. A educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. **Revista Adusp**, maio 2005a.

_____. Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança. **Pensando um outro Brasil: análises de conjuntura.** v.2. Projeto Outro Brasil, LPP/UERJ. 2005b.

LÊNIN, V. **O imperialismo: fase superior do capitalismo.** Tradução de Olinto Beckerman. 4 ed. São Paulo: Global, 1987.

_____. **O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução.** Tradução de Aristides Lobo. São Paulo: Expressão popular, 2007.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels.** 377 f. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

MAKARENKO, A. S. **La colectividad y la educación de la personalidad.** Tradução de Castul Pérez. Co-edição Instituto de Apoio Técnico aos Países de Terceiro Mundo –IATTERMUND – (Brasília – DF); Casa da Cultura Antonio Lisboa de Moraes (Santa Maria da Vitória – BA). Moscú: Editorial Progreso, 1977.

_____. **Poema pedagógico.** Tradução de Tatiana Belinski. São Paulo: Brasiliense, 1989, v. 1.

_____. **Poema pedagógico.** Tradução de Tatiana Belinski. São Paulo: Brasiliense, 1986, v. 2.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira; revisão técnica de Paolo Nosella; prefácio de Dermeval Saviani. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) – A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

MARTÍN MARTÍN, V. O. **El papel del campesinato en la transformación del mundo actual.** Valencia: Baladre, 2007.

MARTINS, M. M. **Corumbiara: massacre ou combate? A luta pela terra na fazenda Santa Elina e seus desdobramentos.** Porto Velho, Rondônia, 2009.

178f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Núcleo de Ciências e Tecnologia (NCT), Programa de Pós-Graduação Mestrado em Geografia (PPGG), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2009.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu. **Educação, cultura e conhecimento: desafios e compromissos**. Caxambu: ANPED, 2006. v. 1. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042Int.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

MARTINS, J. de S. M. **Expropriação e violência: a questão política no campo**. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1991.

MARTINS, C. E.; VALENCIA, A. S. Teoria da dependência, neoliberalismo e desenvolvimento: reflexões para 30 anos da teoria. **Revista Lutas Sociais**, n. 7, 2001. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18781>>. Acesso em: 30 set. 2016.

MAO TSE-TUNG *et al.* **Enseñanza y revolución en China**. Barcelona: Anagrama, 1976.

MAO TSETUNG. **Obras escolhidas**. Tradução da equipe de edições em línguas estrangeiras da editora do povo de Pequim. São Paulo: Alfa-Omega, 1979. t. III.

_____. **Sobre a prática e sobre a contradição**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

_____. **Notas del presidente Mao sobre capitalismo burocrático**. Tradução da equipe de edições em línguas estrangeiras da editora do povo de Pequim. 2. ed. Lima: Ediciones Alborada, 2008.

MARIÁTEGUI, J. C. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **Cartas filosóficas e o manifesto comunista de 1848**. São Paulo: Moraes, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (I – Feuerbach)**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Supervisão editorial, Leandro Konder;

tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O dezoito brumário de Louis Bonaparte**. Tradução de Silvio Donizete Chagas. 4ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. Ad Feuerbach (1845). In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O capital: crítica da economia política: livro I**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857 – 1858: esboços da crítica da economia política**. Supervisão editorial Mario Duayer; Tradução Mario Duayer e Nélio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus; Supervisão e notas Marcelo Backes. 3. Ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAUÉS, O. A formação dos professores e a lógica das competências. In: MAUÉS, O.; LIMA, R. (Orgs.). **A lógica das competências na formação docente**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2005.

MOLL, J. Introdução. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012a.

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

MONTAÑO, C. E. Das lógicas do Estado às lógicas da sociedade civil: Estado e terceiro setor em questão. **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 59. São Paulo: Cortez, 1999.

MONTAÑO, C. E. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, J. B. **Totalidade e contradição – acerca da dialética**. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.

MOURÃO, A. R. B. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÚCLEO DE ESTUDOS MARXISMO-LENINISMO-MAOÍSMO. Decisão do Comitê Central do PCCh sobre a Grande Revolução Cultural Proletária. **A nova democracia**, Rio de Janeiro, edição 169, 01 abr. 2016. Disponível em: <<http://anovademocracia.com.br/no-169/6410-decisao-do-comite-central-do-pcch-sobre-a-grande-revolucao-cultural-proletaria>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE** – v.25, n.2, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

OLIVEIRA, A. U. de. **Amazônia: monopólio, expropriação e conflitos**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

_____. A raposa e o galinheiro. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 2009. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=486>. Acesso em: 16 nov. 2016.

OLIVEIRA, R. P. de. “Planos de educação são peças para crítica radical das traças”. **Revista Adusp**. n. 56, Mar. 2014. Disponível em: <<http://adusp.org.br/files/revistas/56/mat01.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

PAIVA, V. P. Existencialismo cristão e culturalismo: sua presença na obra de Freire. **Síntese Revista de Filosofia**, v. 6, n. 16, 1979.

_____. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

_____. O Banco Mundial e a construção político-intelectual do “combate à pobreza”. **Topoi**, v. 11, n. 21, jul.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/topoi/v11n21/2237-101X-topoi-11-21-00260.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

PEREIRA, J. M. M. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a05.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

PEREIRA, L. C. B. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília, DF: **Cadernos MARE da reforma do Estado**, 1997.

PERONI, V. M. V. O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. **23ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, MG de 24 a 28 de setembro de 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF>>. Acesso em: 30 set. 2015.

_____. As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira. **37ª Reunião Anual da Anped**, Florianópolis, SC, 04 a 08 de outubro de 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-3903.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão popular, 2003.

_____. **A escola-comuna**. Tradução Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão popular, 2009.

PRADO JÚNIOR, C. **A revolução brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1966.

_____. **Evolução política do Brasil: colônia e império**. 1. ed. 15ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **História econômica do Brasil**. 1. ed. 45ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PUMACAHUA, D. H. **El capitalismo burocrático: hacia una morfología del atrasado**. Editora Bubok, 2010.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1): 93-114, 2003.

RÍOS, C. C. **La Educación en China: una pedagogia revolucionaria**. Buenos Aires: Búsqueda, 1973.

RONDÔNIA (Estado). **Relatório de implantação do Programa Mais Educação**. Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC-RO), 2008.

_____. **Relatório de implantação do Programa Mais Educação em Rondônia**. Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC-RO), 2009.

RONDÔNIA (Estado). **Relatório de implantação do Programa Mais Educação em Rondônia**. Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC-RO), 2010.

_____. **Relatório de implantação do Programa Mais Educação em Rondônia**. Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC-RO), 2011.

_____. **Relatório de implantação do Programa Mais Educação em Rondônia**. Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC-RO), 2012.

_____. **Relatório de implantação do Programa Mais Educação em Rondônia**. Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC-RO), 2013.

_____. **Relatório de implantação do Programa Mais Educação em Rondônia**. Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC-RO), 2014a.

_____. Portaria nº 236/2014, de 03 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre a operacionalização do Projeto Guaporé de Educação Integral nas escolas da rede pública estadual de ensino de Rondônia. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**. Porto Velho, RO, 06 fev. 2014b.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Tradução Maria Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO): São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, T. dos S. **Teoria da dependência: balanço e perspectivas**. Obras escolhidas. V. 1. Florianópolis: Insular, 2015.

SALGADO, P. **O que é integralismo**. Rio de Janeiro: Schmidt, 1933.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2007b.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. A pedagogia crítica e a defesa do ensino público. **Revista Caros Amigos**, Especial Educação, Sumaré, SP, p.7, jun. 2011.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: In: SAVIANI, D.; DUARTE, N (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014a.

_____. Participação dos educadores na política educacional: as Conferências Nacionais de Educação no Brasil (1927-2014). **X Congresso Luso Brasileiro de História da Educação – X COLUBHE**. Percursos e Desafios da História da Educação Luso-Brasileira, Curitiba, 2014b.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, P. A. D. da. **Repercussões das concepções pedagógicas nas políticas educacionais em Rondônia entre 1995 e 2010**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR. Porto Velho, Rondônia, 2011.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. da. **Educação Integral no Brasil de Hoje**. 1ª ed. Recife: CRV, 2012.

SOBRINHO, J. A.; PARENTE, M. M. de A. **CAIC**: solução ou problema? Texto para discussão nº 363. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1995.

SODRÉ, N. W. **Formação histórica do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1967.

_____. **História da burguesia brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1983.

SOUZA, M. M. de. **Imperialismo e educação do campo**: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. 2010. 405 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

TENÓRIO, A. F.; SCHELBAUER, A. R. A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira. **VII jornada do HISTEDBR**. O trabalho didático na história da educação. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20P

DF/A%20DEFESA%20PELA%20EDUCA%C7%C3O%20INTEGRAL%20NA%20OBRA%20DE%20AN%CDSIO.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

TRASPADINI, R. **A teoria da (inter) dependência de Fernando Henrique Cardoso**. 2. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

TRINDADE, H. **Integralismo: o fascismo brasileiro da década de 30**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

WOOD, E. M. Em defesa da história: o marxismo e a agenda pós-moderna. Tradução de João Roberto Martins Filho. **Crítica marxista**, nº 3, 1996. <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo262Art1.8.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Tradução Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1999.

ANEXO A



PODER EXECUTIVO
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas **aprova**, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº 50061715.8.0000.5020, intitulado: **“POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA”**, tendo como Pesquisador Responsável Paulo Aparecido Dias Da Silva.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 02 de dezembro de 2015.

Eliana Maria Pereira da Fonseca
 Profª. MSc. Eliana Maria Pereira da Fonseca
 Coordenadora CEP/UFAM

UFAM
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
 Profª Eliana Maria Pereira da Fonseca
 Coordenadora CEP/UFAM

APÊNDICE A

Roteiro para entrevista semiestruturada

1. O que você entende por educação integral?
2. O Programa Mais Educação pode ser considerado de educação integral? Explique.
3. A escola possui estrutura (salas de aula, laboratórios, teatros, profissionais habilitados) para atender a demanda do Programa Mais Educação?
4. Como a escola encaminha soluções no caso de inexistência das condições para realização das atividades do Programa Mais Educação?
5. Você pode elencar os pontos importantes e as principais dificuldades no desenvolvimento do Programa Mais Educação?
6. Como você avalia o processo de implantação do Programa Mais Educação?