

REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO PARA A SUPERAÇÃO DA EXTREMA POBREZA: DESAFIOS DA ESCOLA DE TEMPO COMPLETO E DE FORMAÇÃO INTEGRAL

Jaqueline Moll

“a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a vinda dos novos e dos jovens”

Hannah Arendt

A história da educação escolar no Brasil é marcada pelas mesmas desigualdades que nos constituem como sociedade. Os degredados pela pobreza no campo e nas cidades e, também, muitas vezes, pela sua condição étnico-racial, só tardiamente começaram a ter acesso ao sistema educativo. Essa inclusão tardia veio somada à baixa qualidade das condições materiais e pedagógicas para sua permanência e aprendizagem na escola.

O artigo 179 da primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824, já previa a educação primária a todos os cidadãos e o artigo 250, a instalação de escolas primárias em cada termo, de ginásio em cada comarca e de universidades nos locais

mais apropriados. Contudo, nossa história como nação atestou, um século depois, que tal imperativo legal não estava sendo cumprido, fato agravado pelos relatórios ministeriais que apontavam o “lamentável estado do ensino primário” e o “aspecto melancólico e triste da instrução pública primária”¹.

Nos anos 20, como Superintendente de Educação no estado da Bahia, Anísio Teixeira assombrou-se com o estado precário no qual estudavam os poucos meninos e meninas pobres, que conseguiam acesso à escola.

Portanto, uma *indecisão congênita* em relação à *escola para todos* e especialmente para o povo, marca a educação brasileira, que pode ser caracterizada como tardia, seletiva e profundamente desigual.

Com tais características, começamos o século XX com 75% da população analfabeta, ou seja 12.939.753 de brasileiros e brasileiras analfabetos (em relação a uma população total de 17.388.434 de pessoas).

A expansão da rede escolar aconteceu, paulatinamente, ao longo do século XX, acelerando-se com o ritmo do processo e das demandas de industrialização no país. Com vagas numericamente inferiores à demanda, a progressão nos anos escolares da educação primária mostra claramente o processo de exclusão operado internamente pelo sistema escolar. Segundo Ribeiro², de cada 1.000 estudantes matriculados no 1º ano em 1948, apenas 161 chegaram ao 4º ano em 1951 e, dez anos depois, esta relação entre acesso e permanência não tinha melhorado muito: de cada 1000 estudantes matriculados no 1º ano em 1958, apenas 207 chegaram ao 4º ano em 1961.

Ferraro³ fala de um duplo processo de exclusão: a exclusão da escola e a exclusão na escola. Entendidos como possíveis processos de *exílio da esfera pública*,

1 MOLL, 2001.

2 RIBEIRO, 1984.

3 FERRARO, 1987.

o analfabetismo e os baixos níveis de escolaridade podem ser compreendidos como expressões estruturais de exclusão social e de marginalização econômica, trazendo profundas consequências no campo dos direitos.

Por suposto, há que se compreender a profunda e intrínseca ligação entre educação e desenvolvimento econômico. Na lógica estrita do mercado, há que se manter no país um extenso exército de reserva (com pouca ou nenhuma escolaridade) e, para além disso, historicamente, os investimentos em educação no Brasil nunca foram suficientes para garantir a universalização com qualidade de todos os níveis e modalidades de ensino.

E quem ficou para trás? Quem são, hoje, aquelas crianças e jovens que, nos anos 40 e 50, aparecem na estatística referida acima? Como organizaram sua vida? Como ingressaram no mundo do trabalho? Que legado de experiência escolar puderam passar para as gerações posteriores?

Esses homens e mulheres, muitos descendentes de escravos, estão alocados nas periferias das grandes cidades brasileiras, em regiões pouco ou nada urbanizadas classificadas como “aglomerados urbanos”, e no campo, com pouco acesso a bens e serviços. São os brasileiros e brasileiras para os quais o Estado dirige seu olhar, nos últimos anos, em ações como as contidas no Plano Brasil sem Miséria.

Partindo dessa perspectiva histórica, este artigo apontará elementos para compreensão dos processos seletivos que marcaram as relações entre instituição escolar e classes populares e abordará possíveis rupturas nesses processos. Apresentará elementos do Programa Mais Educação (PME), estratégia desencadeadora da agenda de construção da escola de dia inteiro e de formação integral, condição (não exclusiva) para enfrentamento de desigualdades educacionais. Além disso, apontará alguns resultados e desafios da parceria entre os Programas Bolsa Família e Mais Educação, de 2011 a 2013, considerando a centralidade de *políticas públicas intersectoriais* para o rompimento dos ciclos intergeracionais da pobreza.

BREVES APONTAMENTOS SOBRE NOSSA HISTÓRIA EDUCACIONAL

A organização escolar como política do Estado brasileiro e, portanto, como ação permanente para qualificação da vida em sociedade, foi consolidando-se muito lentamente. O século XIX deixou como herança um país com milhões de analfabetos e uma população com acesso muito limitado aos percursos escolares. Diferentemente do ocorrido em diversos países ocidentais, o advento da república no Brasil não significou para o povo brasileiro mudança significativa das condições de vida e de participação na esfera pública.

Além de tardia em relação a outras nações ocidentais, inclusive sul-americanas, como Chile e Uruguai, a oferta de educação escolar pública caracterizou-se pela não universalização, pois não estendia-se a todos e nem cobria todo território nacional, concentrando-se primeiramente nas regiões mais centrais das cidades e destinando-se às camadas mais altas da sociedade.

A seletividade do sistema escolar marcou, praticamente, todo século XX. Até 1971, a “régua” que separava os “aptos” e “não aptos” – entre os que conseguiam acesso, vaga, matrícula – era determinada pelos resultados no exame de admissão feito na passagem do ensino primário para o ginásio, que, como o próprio nome dizia, “admitia” aqueles que tinham melhor desempenho nas provas aplicadas ao fim do curso primário. Acrescente-se que, até aquele ano, o período escolar obrigatório, não necessariamente universal, era o ensino primário.

Acreditava-se, de forma mais ou menos generalizada, que esse processo meritocrático revelava os cidadãos mais aptos para a vida escolar. Pressupunha-se que esse mérito estava dado por “condições naturais” ou por “esforço pessoal” e que aqueles que ficavam fora não tinham perfil para a vida acadêmica. Uma espécie de darwinismo educacional que nunca chegou a ser completamente superado no Brasil.

Este sistema tardio, desigual e profundamente seletivo foi construindo respostas auto justificadoras para explicar porque tantos iam sendo deixados pelo caminho. O fracasso escolar era atribuído a características biológicas, psicológicas e culturais das crianças e jovens, em geral provenientes de grupos sociais populares, e suas não aprendizagens e suas saídas extemporâneas da escola, reconhecidas como evasão e abandono escolar.

Tristes e nefastas conclusões, pois foram as instituições escolares e o próprio sistema educativo que abandonaram esses meninos e meninas ao longo de seus percursos escolares, por não se enquadrarem nas expectativas geradas a partir de um perfil de estudantes provenientes de lares alfabetizados e letrados.

Produziram-se e consolidaram-se, então, na formação dos profissionais da educação e nas práticas e discursos escolares, processos que denomino como *patologização da pobreza* e *naturalização do fracasso escolar dos pobres*.

O fim dos exames de admissão não significou o fim das segregações escolares. Nos anos 70, o ensino fundamental (então chamado de 1º grau) abre-se, teoricamente, para todos entre 7 e 14 anos. Essa abertura, entretanto, não é feita garantindo as mesmas condições de permanência, ou mesmo diferenciando positivamente aqueles que tenham estado, por sua condição de classe, mais afastados da vida escolar. Mantém-se o ceticismo e as baixas expectativas em relação à “massa” que passa a frequentar a escola. Desse modo – e geralmente sem as condições necessárias para os processos de ensinar e aprender – foi-se produzindo um cenário desolador para os filhos e netos daqueles que também já tinham sido excluídos das pautas e agendas educacionais em décadas anteriores.

Outra característica marcante de nosso sistema escolar foi, historicamente, sua organização em turnos, o que impôs uma grande limitação aos processos de aprendizado, por requererem tempo de reflexões, diálogos, escutas e elaborações, sobretudo para estudantes oriundos de famílias com baixa ou nenhuma escolaridade. Além das outras características do sistema educacional brasileiro, pode-se acrescentar seu “encurtamento”.

Como não poderia deixar de ser, essa organização refletiu o processo mais amplo de inclusão/exclusão, radicalmente presente em nossa estrutura como sociedade. O sucesso escolar e o próprio acesso à escola e a outros bens e direitos foram definidos, historicamente, pela classe social ocupada pelos sujeitos.

Neste sentido, o imenso desafio enfrentado no Brasil, sobretudo na última década, diz respeito à universalização do acesso ao sistema educacional, em seus diferentes níveis e etapas, à permanência e ao aprendizado efetivo e significativo para a vida em sociedade. *Desnaturalizar o fracasso escolar*, ainda fortemente expresso em intermináveis reprovações, repetências e saídas extemporâneas da escola, é tarefa histórica que se impõe aos corresponsáveis pela construção de uma sociedade democrática e republicana, na qual todos possam viver com dignidade.

Para enfrentar esse desafio retoma-se, na última década, a perspectiva de uma *escola de qualidade para todos* como possibilidade histórica nas políticas educacionais brasileiras – *sonhos sonhados* nos períodos democráticos de nossa história. Na experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) de Darcy Ribeiro, das Escolas Parque e Escolas Classe de Anísio Teixeira, dos Ginásios Vocacionais de Maria Nilde Mascelani e de tantas outras já esquecidas, caminhou-se na trilha de uma proposta de escola de dia inteiro, na perspectiva de formação humana integral e com diferenciada implicação docente, em situações acolhedoras e afirmativas das classes populares na escola.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL E POSSIBILIDADES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Presente nas lutas da sociedade brasileira nos períodos de afirmação democrática, o enfrentamento das desigualdades sociais reveste-se de grande importância na reorganização da sociedade civil nos anos 1980. Sob este cenário, a abertura política foi terreno fértil para os debates e demandas que, de alguma forma,

pautaram a Constituição Federal de 1988. Conhecida como Constituição Cidadã, assegurou, em seu artigo sexto, como direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

Abriu, dessa forma, caminho para políticas que pensassem a vida em sua globalidade, a partir de *direitos a serem garantidos a todos*, sobretudo àqueles que sempre estiveram à margem.

No campo da educação, a Constituição Federal vai longe quando afirma, em seu artigo 205:

“a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, direito a ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nas trilhas abertas pela Constituição, em 1990 foi construído e aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), fruto de importante trabalho de setores organizados da sociedade. O ECA busca garantir direitos fundamentais, inerentes à pessoa humana, às crianças e adolescentes, estabelecendo o dever de proteção integral, visando assegurar todas as oportunidades e facilidades, facultando o acesso à educação e o *desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social*, em condições de *liberdade e de dignidade*.

Nesse sentido, podemos considerar a última década como período de avanços de maneira mais intensa, com modificações substantivas no formato de implementação das políticas públicas, dando materialidade ao enfrentamento às desigualdades sociais no país. Uma referência desses avanços é a identificação nominal das famílias em situação de pobreza no país, tendo como indicador inicial a renda. As famílias pobres deixaram, então, de ser invisíveis às políticas estatais e passaram a ter nome, endereço e perfil socioeconômico identificados e inseridos em uma plataforma de referência para as políticas públicas, o Cadastro Único para

Programas Sociais do Governo Federal. A partir da identificação das famílias, tem sido possível avançar, de maneira coordenada entre os entes federativos, na garantia do acesso a uma série de políticas, ações e serviços, dentre os quais o Programa Bolsa Família. O Cadastro Único tem sido utilizado, assim, como referência instrumental para a implementação efetiva do Plano Brasil sem Miséria.

O Programa Bolsa Família é um grande propulsor desse processo, pois carrega em sua gênese a intersetorialidade como premissa para dar conta de fatores multidimensionais da pobreza, por meio da transferência direta de renda, que promove o alívio imediato da pobreza material, e das condicionalidades, que reforçam o acesso das famílias a serviços sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social, de maneira integrada. As condicionalidades têm como premissa contribuir para o rompimento intergeracional da pobreza, focando seus esforços nas crianças e adolescentes das famílias beneficiárias, desde a gestação até a maioridade. Há mais de dez anos, o Bolsa Família vem provocando a articulação entre os setores de assistência social, saúde e educação para dar conta, dentre a universalização dos serviços, de um olhar que reconheça o legado histórico de desigualdades do país.

Neste sentido, a exigência da frequência escolar dos estudantes, como condicionalidade de educação do Bolsa Família, produz uma profunda ruptura na *seletividade física* do sistema escolar. Estamos convivendo com a primeira geração de meninos e meninas de meios sociais muito pobres que estão caminhando, coletivamente, como grupo social, para a conclusão da educação básica, superando em geral em muito a escolaridade de seus pais e avós. É importante sublinhar o aspecto coletivo desse processo, porque nossa história é repleta de exemplos individuais de avanços.

Se a histórica seletividade física está sendo enfrentada, um desafio, igual ou maior, coloca-se em relação à *seletividade simbólica*. A escola precisa acolher as diferenças que estão chegando, e essa não é uma tarefa fácil, porque implica mudança de olhar, de atitudes e de perspectivas do trabalho escolar.

Por outro lado, a *garantia de formação integral* que contribua para o *pleno desenvolvimento da pessoa* tem pouca possibilidade de realizar-se em um tempo

escolar reduzido, com foco único nas atividades cognitivas e em contextos sociais e educacionais desprovidos dos mínimos para a vida e a convivência humana. Na sua globalidade, o Plano Brasil sem Miséria busca dar respostas, também, a este imperativo constitucional.

A desnaturalização do fracasso e a despatologização da pobreza são desafios centrais que só serão encarados na medida em que os meninos e meninas das classes populares sejam vistos na sua inteireza e reconhecidos nas suas possibilidades cognitivas, estéticas e éticas. Não será em uma escola encurtada no seu tempo, fragmentada na abordagem dos processos de conhecimento e refém de medidas que afastam os sujeitos da compreensão da sua realidade que essas possibilidades/potencialidades serão reconhecidas.

O redesenho das práticas curriculares e a ampliação da jornada escolar, através do tempo integral, são condições para que essas mudanças sejam efetuadas e para que o *pleno desenvolvimento da pessoa* possa passar do discurso jurídico às práticas educacionais.

No âmbito federal, entre outros programas e ações, o Programa Mais Educação é um importante indutor desse processo. Dentre as ações estruturantes para a superação da extrema pobreza no país, em especial nas áreas da saúde, educação e assistência social, o Mais Educação foi identificado como estratégico para enfrentamento das situações de vulnerabilidade social das famílias, em especial no desafio da *ruptura do ciclo intergeracional da pobreza*.

Evidencia-se, dessa forma, a centralidade da *articulação intersetorial* das políticas públicas na superação das diversas facetas da pobreza e da grande desigualdade social ainda vigente no país. Cabe ressaltar aqui a premissa da intersetorialidade como processo de *integração* entre setores diferentes para solucionar *problemas comuns*, não sendo passíveis de solução no âmbito de um único setor, atravessando os mandatos das organizações existentes.

Nesse cenário, em 2011, foi iniciada a articulação entre os programas Bolsa Família e Mais Educação, tendo como objetivo a articulação institucional dos setores e entes federados para garantir que a qualidade proporcionada pela educação

integral fosse oferecida, *prioritariamente*, às crianças e adolescentes em situação de pobreza e extrema pobreza, beneficiárias do Bolsa Família. Cria-se, então, o conceito de escolas “maioria Bolsa Família”⁴.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS IMPACTOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL

O que é o Programa Mais Educação? É uma das ações que compõe o Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007, e que se constitui como estratégia para ampliação da jornada diária nas escolas públicas brasileiras. Compõem seu repertório conceitual tanto a perspectiva de redesenho e ampliação dos territórios educativos, conectando a escola com a comunidade e com a cidade, como a perspectiva da formação humana integral, no sentido do pleno desenvolvimento humano.

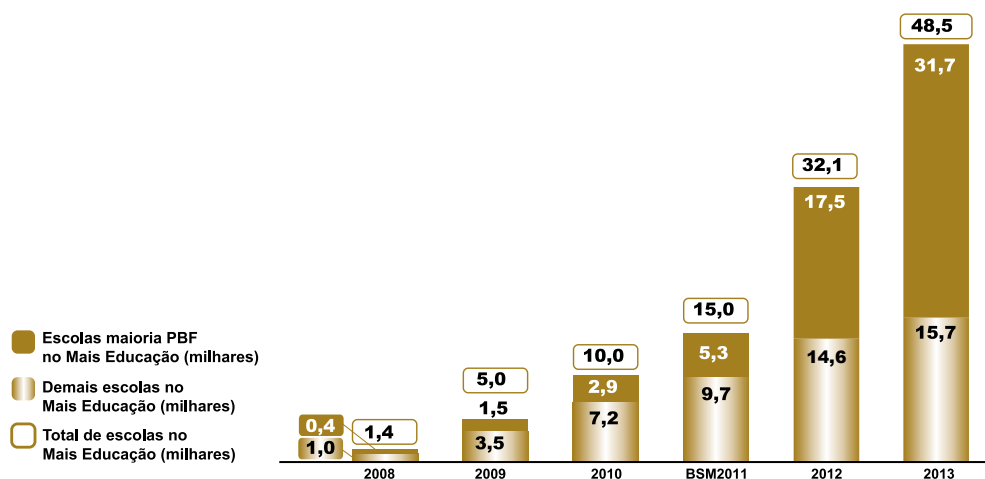
Sua proposição pelo governo federal ganha relevância quando compreendida no contexto da construção das políticas contemporâneas para educação básica no país, especialmente o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb) criado pelo governo federal em 2007, que propõe recursos diferenciados *per capita* para matrículas em tempo integral; e o Plano Nacional de Educação, aprovado como Lei n° 13.005, em junho de 2014, pelo Congresso Nacional, cuja meta n° 6 prevê, em 10 anos, 50% da escolas e, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica em tempo integral.

4 Na articulação intersetorial que materializou a relação entre o Programa Mais Educação e o Programa Bolsa Família é necessário destacar o importante papel desempenhado pelos gestores Daniel Ximenes e Juliana Macedo, respectivamente Diretor de Condicionalidades e Coordenadora-Geral de Articulação Intersetorial, a quem dirijo profundos agradecimentos pelo compromisso demonstrado com o enfrentamento das desigualdades no Brasil.

Convém lembrar, nesse contexto de garantia de direitos e qualificação dos serviços públicos, a Emenda Constitucional 59/2009 (já incorporada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que tornou obrigatória a matrícula para crianças e jovens entre 4 e 17 anos, da educação infantil ao ensino médio, até 2016, nos remetendo a um esforço do Estado brasileiro para ampliar o tempo de estudo das crianças e jovens, no número de anos de formação e, ao mesmo tempo, no número de horas diárias.

No âmbito do Programa Mais Educação, constitui-se uma grande rede de escolas que, por meio de processos anuais de adesão, ampliam a jornada escolar, tendo em vista uma educação integral. Iniciado em 2008, com a participação de 1.380 escolas públicas estaduais e municipais, o Programa foi se ampliando ano a ano, e em 2014 as adesões já ultrapassam a meta prevista de 60.000 escolas. Todos os estados da federação, o Distrito Federal e mais de 4.800 municípios participam desse projeto. Através do Programa Dinheiro Direto na Escola, as escolas organizam seus planos de trabalhos, tomando decisões didático-pedagógicas e tendo meios para executar e concretizar essas decisões. E a maior parte das escolas que integram o Mais Educação são escolas “maioria Bolsa Família” conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Evolução da oferta de educação integral em escolas com maioria de alunos do Bolsa Família 2008-2014 (milhares de escolas atendidas)



Fonte: SIMEC/MEC, julho de 2013.

Mesmo priorizando, nesses primeiros anos, as escolas periféricas e que atendem populações mais pobres, não se trata de uma ação focal, mas de uma ação a ser gradualmente universalizada na educação brasileira, conforme o disposto no novo Plano Nacional de Educação. Em flagrante modificação de estratégia governamental relacionada à educação dos mais pobres, não se trata de uma escola compensatória para os pobres, mas de uma ação reestruturadora de todo sistema de ensino, que começa onde as dificuldades e necessidades são maiores.

O redesenho de projeto educativo, a partir do Programa Mais Educação, no contexto das políticas educacionais em desenvolvimento no país, retoma os ideais de escola democrática, republicana, de qualidade e tempo integral para todos. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro apontaram, em ideias e obras, o esforço para a desnaturalização da “escola de turnos”, desonesta segundo Darcy, insuficiente segundo Anísio; e a necessidade de uma *escola de dia inteiro*, como condição para

fazer frente às profundas desigualdades sociais, convertidas em desigualdades educacionais, e consagradoras de um regime longo e simbólico de “castas”, praticamente intransponíveis para os filhos das classes populares.

Para além do espaço específico da sala de aula e dos espaços da escola, o Mais Educação fomenta e financia atividades propostas, organizadas e coordenadas pela escola e que aconteçam em espaços significativos da vida do bairro e da cidade, estimulando a experiência cultural e emancipatória do cinema, do teatro, do museu, dos parques, das praças, entre outros, como parte da ação curricular da escola. Tais processos fazem frente à segregação que caracteriza a relação de milhares de crianças e jovens pobres com os espaços consagrados das cidades.

A proposição original do Programa prevê atividades que, ao mesmo tempo, ampliem a jornada e permitam novos encontros educativos, por meio da introdução de *macrocampos* nas escolas: cultura, artes e educação patrimonial, esporte e lazer, comunicação e uso de mídias (educomunicação), saúde, direitos humanos, sustentabilidade ambiental, educação econômica, investigação no campo das ciências da natureza, cultura digital e acompanhamento pedagógico. Cada macrocampo desdobra-se em atividades a serem escolhidas livremente pelas escolas, de acordo com seu projeto pedagógico. Entre as atividades estão teatro, xadrez, dança, jornal e rádio escolar, horta e jardim escolar, judô, karatê, entre muitas outras.

Assim, o Programa se articula organicamente também com os Programas Mais Cultura nas Escolas e Segundo Tempo/Esporte na Escola, respectivamente do Ministério da Cultura e dos Esportes.

Os caminhos trilhados pelo Mais Educação ratificam ações intersetoriais e de forte incidência na relação entre escola e comunidade, tendo por base a compreensão de que o projeto educativo das novas gerações deve radicar-se num sólido compromisso entre os distintos atores que compõem o território em que a instituição escolar está situada.

O Programa Bolsa Família, intersetorial por natureza, contribui com critérios fundamentais para apoiar o atendimento educacional aos filhos das famílias mais pobres, uma vez que identifica as situações de pobreza, por meio das condicionalidades, direcionando suas ações para as escolas que contam com alto número de estudantes integrantes de famílias beneficiárias, consequência da articulação entre as áreas de assistência social e educação.

A identificação das escolas “maioria Bolsa Família” viabiliza, assim, o mapeamento de territórios onde estão aqueles em maior situação de vulnerabilidade (pobreza e extrema pobreza), pois, ainda que a condição de renda seja apenas um dos indicativos de pobreza, há uma relação direta desta com as demais situações de vulnerabilidade.

A partir desse mapeamento, entre 2011 e 2013, houve ações anuais de mobilização – no âmbito da articulação intersetorial entre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e o Ministério da Educação (MEC), extensivas aos estados e municípios, tendo em vista a importância da construção de outro olhar que fosse *despatologizador* para as populações em situações de vulnerabilidade. A partir dessas ações, foram realizadas pactuações com os atores do Programa Mais Educação e do Programa Bolsa Família dos estados e municípios. Especial atenção foi dada aos estados com grande número de escolas que concentram esse público: Maranhão, Piauí, Pernambuco, Ceará, Pará, Bahia, Alagoas e Minas Gerais.

O processo de mobilização e articulação entre os diversos níveis federativos incluiu uma série de atividades, de modo a sensibilizar os municípios e escolas quanto à importância da educação integral, seus pressupostos e objetivos, e o significado da parceria com o Programa Bolsa Família. Essas agendas envolveram técnicos do MEC e do MDS em reuniões para alinhamento conceitual em relação aos programas, definição de cronograma, pauta e mobilização nos estados. A mobilização dos municípios foi realizada com a colaboração da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), dos Comitês Territoriais do Programa Mais Educação, dos coordenadores do Programa Mais Educação

nas capitais, em interlocução junto à coordenação estadual do Bolsa Família (na assistência social) e na educação. Cabe acrescentar que nos municípios estabeleceu-se contato com gestores e coordenadores do Bolsa Família na educação, além dos coordenadores municipais e das escolas que integram o Programa Mais Educação.

Os Comitês Territoriais do Mais Educação, criados como espaços de inter- apoios institucionais, também têm atuação fundamental, uma vez que têm papel proativo com relação à implementação do Programa, congregando diversos atores da educação integral no território.

O objetivo central dos diferentes encontros e seminários, realizados no processo de mobilização e articulação, foi o fomento do diálogo sobre a construção coletiva de uma agenda de trabalho entre os representantes do Programa Mais Educação e do Programa Bolsa Família nos estados e nos municípios, respeitando a identidade de cada localidade e visando a adesão das escolas, dando início e/ou fortalecendo articulações intersetoriais entre as áreas.

Tal processo denota ações inéditas no âmbito da gestão pública brasileira, tanto em termos de *ações intersetoriais*, como em termos do diálogo estabelecido, olho no olho entre governos federal, estadual e municipal. Paulo Freire nos faria pensar em inéditos viáveis.

ALGUNS RESULTADOS

Da articulação realizada entre os dois programas, o total de escolas do Mais Educação com grande concentração de beneficiários do Bolsa Família passou de 388 em 2008 (28% do total de escolas no Mais Educação naquele ano) para 17 mil escolas em 2012 (54% do total de escolas), atingindo mais de 32 mil escolas em 2013 (65% do total de escolas), incrementando a proporção de escolas “maioria Bolsa Família” no Mais Educação em 37% entre 2008 e 2013. Portanto, com o início da

parceria em 2011, começaram a ser alcançados resultados significativos a partir de 2012, quando as escolas “maioria Bolsa Família” passaram a ser majoritárias.

O baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos anos iniciais ou finais constitui outro requisito importante para definição das escolas do Mais Educação, o que reforça a necessidade de ampliação de jornada nessas escolas, que também têm, muitas vezes, maioria de estudantes de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família.

A articulação intersetorial traduz-se na parceria entre os programas Mais Educação e o Bolsa Família, materializando a potencial contribuição de uma escola em tempo e currículo integral para o enfrentamento das desigualdades sociais e demonstrando um substantivo avanço na garantia de um direito social básico, estratégico e central para a superação das situações de pobreza no país.

Em termos de resultados, a análise dos dados fornecidos pela Prova Brasil, com foco no aprendizado nas áreas de matemática e língua portuguesa⁵, deixa claro que a ampliação da jornada desempenha importante papel. Embora esses dados não estejam focados nas escolas “maioria Bolsa Família”, eles revelam que as escolas que implementaram o Programa Mais Educação, de modo geral, avançaram mais do que as que não o implementaram, e, neste universo, estão contidas as escolas “maioria Bolsa Família”. Melhores ainda são os resultados das escolas que têm a totalidade dos seus estudantes em tempo integral.

Outros dados interessantes vêm sendo explicitados por trabalhos acadêmicos, que apontam uma percepção, que vai se constituindo nas escolas, acerca da intensificação do vínculo dos estudantes que ampliaram seu tempo escolar por conta do Mais Educação: as saídas extemporâneas diminuíram, a presença dos pais e da comunidade é mais expressiva e o próprio cuidado com o espaço escolar ganhou sentido distinto.

5 MEC, 2012.

À GUISA DE CONCLUSÃO

A tarefa de construção de uma *escola de qualidade para todos* no Brasil é uma tarefa em curso, apesar dos 125 anos de nossa vida republicana. Tarefa inconclusa, não somente pela ineficácia do estado brasileiro em suas funções básicas, mas sobretudo pela ausência, na maior parte de sua história, de um projeto de nação que incluía a todos.

Nossa característica estrutural como país de desigualdades sustenta um projeto societário que historicamente privilegiou alguns, deixando milhões à margem. A inexistência de escolas ou sua existência sem qualidade para a maioria, refletiu sempre um determinado padrão de funcionamento como sociedade. Não há acasos nesse processo.

O “olhar de cima” para os pobres correspondeu, historicamente, a lugares pré-determinados nos quais os pobres deveriam realizar as tarefas mais rudes e ocupar as profissões consideradas mais “simples”, para as quais não fossem necessários longos anos de estudo. Parte de nosso atraso como nação vincula-se diretamente a esse imaginário, na maioria das vezes não revelado, de “castas sociais”.

As políticas de enfrentamento das desigualdades, levadas a termo na última década, e seu caráter sistêmico e intersetorial assumido, sobretudo, a partir do Plano Brasil sem Miséria, em que pesem todas as contradições próprias do modo de produção capitalista, têm construído possibilidades reais de mudança de vida para milhões de pessoas.

As crianças e jovens, filhos das classes populares, assumidos pela sociedade e pelo Estado brasileiro como sujeitos de direitos e partícipes de projetos educativos que promovam protagonismo social e processos de emancipação, seguramente nos ajudarão a escrever um futuro que revele outras estatísticas e outros cenários sociais. Para tanto, a contribuição *da escola de tempo completo e de formação integral*, a escola que promova o *pleno desenvolvimento humano* no campo das ciências, das artes, da cultura, das tecnologias e mídias, do esporte, entre outros, é fundamental.

No contexto de um cenário de políticas públicas que distribuem riquezas e criam oportunidades formativas para todos, afirmar uma escola verdadeiramente republicana significa enfrentar os reducionismos que caracterizaram os processos de universalização da educação no Brasil e finalmente garantir acesso, permanência e qualidade para todos.

Dito de outro modo, os esforços para uma proposição escolar de tempo ampliado, em uma perspectiva de formação humana integral, alinha-se aos esforços para empoderar a população em termos de acesso aos bens da cultura e aos bens materiais que permitam a construção de contextos dignos para a organização e o desenvolvimento da vida. *Tempos-espacos de um justo e digno viver*, como diria Miguel Arroyo⁶.

Portanto, a educação básica para todos, da educação infantil ao ensino médio, precisa, progressivamente, ser de dia inteiro e de amplos horizontes formativos. Não sendo assim, ouviremos um canto de sereias, navegaremos até elas e os filhos dos pobres adentrarão timidamente as possibilidades da sociedade contemporânea e continuarão nas tarefas mais rudes e nas profissões mais simples, em que pese a importância tanto desses jovens, quanto dessas tarefas e profissões.

6 in MOLL, 2012.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espços de uma justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito da outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2013. p.33-45.

BRASIL. Ministério da Educação. *Considerações sobre a Prova Brasil e as taxas de rendimento escolar nas Escolas do Programa Mais Educação*. Brasília, 2012.

FERRARO, Alceu. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 12, n.2, p.81-96, jul/dez, 1987.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. 195 p.

RIBEIRO, Maria Luiza S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1984.