

EDUCAÇÃO BRASILEIRA, CIDADE EDUCADORA E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - EXPLORAÇÕES INICIAIS

Thiago Luiz Alves dos Santos

Brasil
Doutorando em Políticas Públicas e Formação humana - PPFH/UERJ
Orientador: Professor Zacarias Gama
Bolsista de Doutorado do Observatório da Educação INEP/CAPES
Projeto: Educação, Política e Cidade
Laboratório Estado, Sociedade, Tecnologia e Espaço - IPPUR/UFRJ
Professor de Anos Iniciais do Ensino Fundamental CBNB/FAB
thiagopdg@hotmail.com

Felipe Rocha dos Santos

Brasil
Mestre em Educação PPGE/UFRJ
Professor de Educação Física no Ensino Fundamental SME/RJ
santosfer@ig.com.br

Resumo:

O presente trabalho pretende expor dados iniciais de uma pesquisa sobre uma política educacional brasileira, bem como tecer algumas breves considerações sobre o seu objeto. Esse objetivo realiza-se em um primeiro momento por meio de uma sintética caracterização da educação brasileira a partir de alguns números que sinalizam limites, avanços e problemas. Em um segundo momento, pretende-se expor a dita política, dando especial ênfase ao conceito de cidade educadora, conceito central em sua estrutura teórica. O trabalho finda com considerações e conclusões no sentido de apreender os limites e possibilidades do dito objeto de estudo no que diz respeito promover uma educação democratizada e qualificada.

Palavras Chave: Política Pública de Educação, Educação Brasileira, Cidade Educadora

Introdução:

O presente trabalho deriva da pesquisa que ora realizo no âmbito do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana por ocasião de curso de doutorado. A dita pesquisa toma como objeto de estudo, o Programa Mais Educação e o seu modelo de instituição escolar de educação integral em tempo e espaço integral, bem como seus processos de implementação e execução no Município de Nova Iguaçu¹.

Sendo assim, o trabalho em tela pretende expor dados iniciais da referida pesquisa, bem como tecer algumas breves considerações sobre o seu objeto. Esse objetivo realiza-se em um primeiro momento por meio de uma sintética caracterização da educação brasileira a partir de alguns números que sinalizam limites, avanços e problemas. Em um segundo momento, pretende-se expor o Programa Mais Educação dando especial ênfase ao conceito de cidade educadora, conceito central em sua estrutura teórica. O trabalho finda com considerações e conclusões no sentido de apreender os limites e possibilidades do dito objeto de estudo no que diz respeito promover uma educação democratizada e qualificada.

1 - Educação brasileira: limites e possibilidades

Nas três últimas décadas do século vinte e anos iniciais do século XXI, a educação brasileira pôde experimentar diversos avanços. Tais avanços permitem, inclusive, afirmar que o Brasil está caminhando em direção à constituição de uma educação para todos de fato. Dos limites ainda vividos, pode-se citar a superação de profundas desigualdades socioeducacionais e, a democratização e qualificação da educação como um todo, em especial da instituição escolar.

No campo dos avanços, no que se refere à Educação Básica, segundo dados extraídos da Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2010) e do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA, 2010), a década de 1990 registra no ano de 1992 um percentual de 86,6% de alunos matriculados no ensino básico obrigatório em relação ao total da população pertencente ao mesmo grupo etário, número que, dez anos depois, atinge o patamar de 96.6% . Tal aumento provoca um forte alardear da (quase

¹ Município localizado na Zona Metropolitana do Rio de Janeiro, muito próximo à capital. É o quarto mais populoso do estado e possui um Produto Interno Bruto de oitavo maior PIB de acordo com informações do IBGE (2013).

ou praticamente) universalização do ensino obrigatório ao final da citada década, como bem se pode verificar no documento oficial de Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1996), distribuído fartamente entre escolas e professores.

O movimento de universalização da escolarização obrigatória não é isolado no conjunto de alterações que se deram no quadro da educação brasileira dos anos 1990 e início dos anos 2000. Por esse viés, seguindo uma progressão diretamente proporcional àquela, entre os anos de 1992 e 2002 pode se observar um aumento de 9,2 pontos percentuais na população com 11 ou mais anos de estudo, avançando de 14,1 para 23,3% em relação ao todo da população em idade escolar. Por outro lado, seguindo uma progressão de decréscimo, a taxa de analfabetismo das jovens de 15 anos ou mais de idade, ou seja, a quantidade percentual de analfabetos dentro do referido grupo etário sofre um decréscimo significativo passando a figurar com o percentual de 11,9% no ano de 2002, quando em 1992 era de 17,2% .

É interessante frisar que a dita universalização do ensino é oriunda das políticas desenvolvimentistas empreendidas ao longo da ditadura civil-militar, instaurada a partir do ano de 1964. Por esse viés, a construção e consolidação de um país industrial e urbano se daria por meio do aumento significativo de estabelecimentos escolares, professores e, por conseguinte, matrículas no ensino obrigatório.

Os dados arrolados demonstram que a referida política obteve sucesso. Porém, esse sucesso não se realizou sem grandes custos sociais, em especial no que diz respeito a desigualdades sociais e democratização e qualificação da educação.

No tocante às desigualdades educacionais, é possível verificar avanços quando se consideram números totais, tal como a quantidade de alunos matriculados no ensino básico obrigatório em relação ao total da população pertencente ao mesmo grupo etário ou o percentual de população com 11 ou mais anos de estudo, entretanto, quando se distribui esses números totais por categorias tais como gênero, região ou etnia, é possível verificar que o dito avanço se distribui de forma dramaticamente desigual ao longo da população.

A expansão dos sistemas de ensino no Brasil, consubstanciada a partir de uma lógica quantitativa, agudizada por meio do projeto desenvolvimentista da ditadura civil militar de 1964, reafirma as desigualdades sociais na medida em que somente viabiliza

o acesso à instituição escolar sem assegurar as devidas condições de gozo do processo de escolarização.

Deste modo, a massificação do modelo escolar de educação até então hegemônico no Brasil não significou necessariamente o oferecimento de um modelo escolar adequado à grande parte de sua massa populacional. Não tardou o aparecimento de altos índices de infrequência, repetência e evasão, o que se convencionou chamar de fracasso escolar. A instituição escolar massificada entra em crise na medida em que os novos sujeitos que adentram seus pórticos colocam em xeque suas tradicionais funções, formatos, valores e modos de operar.

Dentre os inúmeros desafios que podem ser percebidos no horizonte da educação brasileira neste início de século, pode-se citar a necessidade de uma instituição escolar mais próxima da realidade social e cultural do povo brasileiro, uma instituição que cumpra de fato com seus objetivos de instrução e ensino, prepare os jovens para o mundo do trabalho e para a vida cidadã, tal como sinalizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em geral, ao longo da história da educação brasileira, essas necessidades foram arroladas como um dos conteúdos possíveis para a categoria democratização da educação e sua realização, e em muitos momentos, deu-se subjacente a concepções de educação integral com suas respectivas materializações como escolas de tempo integral.

No decorrer do século XX o Brasil foi palco de algumas experiências de educação integral escolar; pontuais e pouco expressivas, que tinham como ponto de encontro a ideia de que a educação integral poderia democratizar e melhorar educação pública tal como era oferecida nas escolas. Entretanto, raras são as experiências que associaram educação integral à construção de um novo modelo de instituição escolar que desse conta de atender às demandas da contemporaneidade onde sujeitos e escola estão inseridos. Tal associação é clara na proposta educacional do Movimento Escola Nova, em especial a partir de Anísio Teixeira e sua Escola Parque.

A associação, nos anos 1980, entre democratização da educação e educação integral também pode ser percebida em Darcy Ribeiro que, tendo como influência o próprio Anísio Teixeira, além de Paulo Freire e o arcabouço teórico da Antropologia Cultural, propôs a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) que, a despeito das inúmeras críticas “parece responder a uma demanda efetiva da

população por uma escola com funções ampliadas, que permita um processo educacional inovador e culturalmente rico” (CAVALIERE e COELHO, 2003, p. 172).

Não obstante sua restrita visibilidade, a partir dos anos 2000, categorias como desigualdades educacionais, democratização da educação e instituição escolar (modelo, crise e reforma) voltam à cena no âmbito das atuais políticas públicas do Ministério da Educação (MEC), das quais podemos citar o Compromisso Todos Pela Educação que consiste em um instrumento de mobilização social por meio da articulação entre a União, Estados, Municípios e Distrito Federal e a sociedade como um todo, objetivando a melhoria da qualidade da educação básica. Desse instrumento deriva o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que segundo Saviani (2007, p. 1233), funciona como um “grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”. Entre as ações propostas pelo PDE, figura o Programa Mais Educação, cujo objetivo é contribuir para a formação integral de jovens e crianças por meio da “articulação, no bairro, do arranjo educativo local, em conexão com a comunidade” (BRASIL, p.43), ampliando tempos e espaços escolares.

Do conjunto de políticas públicas propostas pelo Ministério da Educação, o Programa Mais Educação se destaca ao defender o ideal de uma educação pública e democrática a se realizar por meio de uma concepção de educação integral e comunitária que se entende como que resultante da ação de múltiplos setores da sociedade reunindo diferentes agentes públicos, privados ou comunitários e, deste modo, põe em questão a clássica posição central da instituição escolar no diz respeito à promoção da educação formal.

O programa de política pública em tela toma em sua urdidura conceitual o conceito de cidade educadora, a partir do qual a instituição escolar é chamada a se articular de forma mais intensa com equipamentos públicos, atores sociais, redes locais e territórios. E mais, a dita articulação é posta tal como uma equação: educação formal de tipo escolar mais política pública prioritária, territorial e intersetorial de educação integral e comunitária que parta da cidade é igual à superação de desigualdades e, democratização e qualificação da educação.

Sendo assim, cabe interrogar: qual o potencial dessa política e como essa mesma política pública, de formato prioritário, intersetorial e territorial, pode impactar a instituição escolar promovendo a superação de desigualdades e, democratização e

qualificação da educação? A reforma da instituição escolar promovida pela referida política consubstancia-se por meio da adoção de uma concepção de educação integral e comunitária e, sendo assim, que implicações materiais e espirituais teria essa adoção no que diz respeito a significados, modos de funcionar e estruturação do currículo? O território ou a cidade são categorias de cunho espacial e que, por conseguinte, possuem conteúdo, organização e dinâmica próprios. Qual o efeito dessas categorias sobre a instituição escolar, ou seja, que outras contradições e mediações as ditas categorias trariam para o cotidiano escolar?

3 - O Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação foi instituído pelo Ministério da Educação através da Portaria Interministerial nº 17/2007 com o objetivo induzir políticas e práticas de educação comunitária e integral por meio do oferecimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Idealizado para atender prioritariamente as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dificuldades socioeducacionais e que se encontram em capitais e regiões metropolitanas. O programa começou a sua execução no ano de 2008 com

a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 27 estados para beneficiar 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento previsto a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas redes de ensino. (MEC, 2010)

No ano de 2010, de acordo com dados obtidos junto ao Ministério da Educação, o PME ganhou maior respaldo legal por meio do Decreto 7.083, a partir do qual ficou nítido o seu fio condutor, a saber: uma concepção ampla de educação cuja responsabilidade e execução não se restringe ao Ministério da Educação devendo, portanto, ser tratada como uma política social e compartilhada entre outros ministérios por meio de articulações intersetoriais a serem urdidadas e materializadas em espaços não convencionais, dentro e fora da instituição escolar, por meio do estabelecimento de parcerias e arranjos locais de desenvolvimento da educação.

Em linhas gerais, o Programa Mais Educação consiste em uma política pública intersetorial de educação prioritária que pretende fazer superar as desigualdades educacionais e, democratizar e qualificar a educação por meio de ampla reforma da instituição escolar. A referida reforma consubstancia-se por meio da adoção de uma concepção de educação integral em tempo e espaço integral que possui implicações materiais e espirituais, abrangendo desde os significados do ato de educar, passando pelos modos de funcionar e, inclusive, atingindo o currículo escolar.

O programa possui tanto uma realidade externa quanto uma realidade interna. No que diz respeito à primeira, pode-se afirmar que a citada proposta consiste em uma política pública de educação prioritária (ROCHEX, 2011) ou especial (CAVALIERE, 2009), mas que também é territorial e intersetorial. No seu aspecto interno, o PME se apresenta conforme o discurso oficial tal como uma proposta de reforma da instituição escolar por meio da adoção de uma concepção de educação integral em tempo e espaço integral.

Em grade medida, o Programa Mais Educação é estruturado a partir do conceito de Cidade Educadora. Esse conceito por sua vez, nos remete ao conceito de cidade educativa que foi cunhado no início da década de setenta pela UNESCO, por ocasião do ano internacional da educação em 1970, cujo desafio central foi pensar alternativas educativas para um mundo em crise e mudança. As guerras que se alastravam pelo mundo jogando por terra as promessas da modernidade cuja razão predominantemente instrumental, mais serviu a interesses privados do que à emancipação humana; a ciência e a tecnologia, as quais tendo por base essa razão, não foram capazes de gerar realizações sociais e felicidade, pelo contrário, seu avanço acelerado proporcionou transformações substanciais nos aparatos burocráticos das instituições tradicionais, nos meios de comunicação, nos modos de produção e sociabilidade e nas relações de emprego e trabalho. Entretanto tais mudanças beneficiaram a poucos e acentuaram a situação de miséria e pobreza de muitos – tais elementos compõem o quadro da crise que perpassou o mundo ocidental na década de sessenta e que culminou com o maio de 68 com sua crítica contundente ao mundo, à sociedade com seus comportamentos e valores vigentes, à educação e às instituições escolares.

Dando prosseguimento às atividades do ano internacional da educação, formase em 1971 uma comissão internacional para pensar o desenvolvimento da educação no

sentido de evidenciar as transformações e reformas devidas de modo a adaptá-la às novas configurações da contemporaneidade. Essa comissão produz em maio do ano de 1972 o relatório *Aprender a ser (Apprendre à être)* que toma como fio condutor de seu pensar o princípio da educação permanente a partir do qual concebem a educação como “um continuum existencial, cuja a duração se confunda com a duração da própria vida” (FAURE, 1972, p. 342), ou seja, uma educação que rompa com os limites estreitos do até então existente sistema escola transbordando para além de suas fronteiras no que diz respeito a tempo e espaço alcançando assim toda a existência humana.

A comissão propõe a cidade educativa como modelo alternativo capaz de realizar o princípio da educação permanente. Essa por seu turno, realiza-se “no fim dum processo de compenetração íntima da educação e do encadeamento social, político, e econômico, nas células familiares, na vida cívica” (Id. Ibid, p. 249). Assim, esse conceito implica a ampliação da “função educativa às dimensões de toda a sociedade” por meio da articulação das “instituições eminentemente educativas” (Id. Ibid, p. 247) em torno da educação de todos os seus habitantes. Nesse sentido faz-se necessário frisar a função da escola que, de instituição exclusiva do sistema educativo, desloca-se para ser uma das instituições que o compõem. Tal deslocamento materializa a crítica à coincidência de escola e educação e afirma em última instância que:

“Esta identificação da escola com a educação persistirá enquanto não for implantada a idéia duma educação impregnando o devir das pessoas mais ou menos continuamente, longamente ou a intervalos, sempre ao longo da existência”.(Id. Ibid, p. 147)

A partir da revisão bibliográfica em curso posso afirmar que a proposta da educação permanente e da cidade educadora começa a ressoar no Brasil com a publicação do relatório *Aprender a ser* cuja segunda edição, à qual tive acesso, foi publicada em 1977. Em 1979 é publicado o livro intitulado *Cidade educativa: um modelo de renovação na educação* de Jéferson Idefonso da Silva e, em 1984, *A educação Contra a Educação – O esquecimento da educação e a Educação Permanente*, de Moacir Gadotti.

Para Gadotti, no livro supracitado, a educação permanente é um conceito que engloba “a formação total do homem e, conseqüentemente, um processo que se desenrola enquanto durar a vida” (1984, p.68). Para tal consecução, o sistema de ensino

deve ser adaptado de modo que este conceito não seja simplesmente um prolongamento da escola, mas “um projeto global de formação do homem, que supõe uma reestruturação global dos conjuntos das instituições que devem colaborar para essa tarefa” (Ibid, p.69) o que implica para sua realização múltiplas instituições estendendo a vivência da experiência da educação. Não mais só a escola, mas o “lazer, vida em família, participação social, vida profissional e outros aspectos da existência humana” (Ibid, p.79).

A Cidade Educadora² na perspectiva de Santos (1979) é a grande proposta do relatório para a realização do princípio da educação permanente e conseqüente enfrentamento da situação de crise e mudança pela qual o mundo contemporâneo passa, entretanto, esta trás em seu bojo o pressuposto de que:

“o sistema escolar deve ser aberto, deve perder seu monopólio educativo em favor de uma educação nova, a educação permanente, que abarque todo o processo educativo do homem em toda a sua vida, como projeto de se fazer, através da aprendizagem contínua e em todo lugar” (Ibid, p.35).

Neste ponto aparece a cidade educadora como resposta “que se caracteriza justamente pela valorização dos instrumentos não-escolares de educação e pela destruição do mito hegemônico da escola” (Ibid, p.48) de modo que ela “tende a ser uma sociedade desescolarizada e assim sem a genuína escola tradicional, escolarizadora” (Ibid, p.49). Sendo assim, “a cidade educativa, em dimensão mais palpável, se apresenta como uma sociedade que toda inteira se propõe ser educativa com todos os seus meios e instituições” (Ibid, p.84) e formas de organização.

A partir do final da década de oitenta e início da década de noventa o conceito de cidade educadora vai tomando novos rumos e ganhando novo fôlego. Grande importância neste processo tem a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, no ano de 1990 que, em grande parte, atualiza e amplia a perspectiva da UNESCO sobre a educação reafirmando e indicando entre outras linhas a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem como a promoção de meios mais

² Santos não utiliza a terminologia Cidade Educadora e sim, Cidade Educativa. Cidade Educadora e Cidade Educativa se diferenciam por causa da intencionalidade, atualmente a literatura sobre o tema diz que toda cidade por natureza é educativa e faz se educadora na medida em que assume conscientemente uma intencionalidade educadora.

democráticos para que todos e todas possam ter acesso aos conhecimentos e habilidades essenciais à vida contemporânea. As idéias de educação permanente e cidade educadora aparecem de modo implícito no documento podendo ser inferidas a partir do sujeito da educação cuja concepção se constitui de modo global como se pode depreender das seguintes expressões: “desenvolvimento humano permanente” (art.1, nº4) “possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas possibilidades” (art.4, nº3). Ao se utilizar da expressão “continuar aprendendo” (art.1, nº. 1) qualificando a aprendizagem como sendo algo contínuo e, estendendo essa continuidade à extensão da existência como se pode perceber nesta expressão “aprendizagem por toda vida”(art.5), leva-nos a crer que o conceito subjacente a tais expressões é o de educação permanente. Do mesmo modo, o artigo sétimo, intitulado (sugestivamente) *Fortalecer as Alianças*, parece afirmar o conceito de cidade educadora quando “novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação” e, também o artigo nono, ao declarar que “todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar” para a educação.

Desse modo, a Conferencia Mundial de Educação para Todos abre caminho para que neste mesmo ano acontecesse o primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras, ocorrido em Barcelona. Deste congresso deriva a Carta das Cidades Educadoras – Declaração de Barcelona, base a partir da qual se cria a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE).

Segundo esta Carta, mais especificamente em seu preâmbulo, cidade educadora é aquele que exercita intencionalmente a sua função educadora para além da educação formal, ou seja, paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços) esta cidade usa de suas possibilidades educadoras de modo consciente e planejado objetivando formar, promover e desenvolver continuamente (“ao longo da vida”), por meio de processos de conhecimento, diálogo e participação, todos os seus habitantes.

Atualmente temos alguns autores discutindo o conceito de cidade educadora sem, no entanto se afastar do que a UNESCO e a AICE defendem. O centro da discussão continua sendo a rigidez e o fechamento dos sistemas de ensino bem como da própria instituição escolar e seus resultados indesejáveis, em termos de ineficiência, o

que leva a, em última instância, constatar a obsolescência da educação formal tal como ela tem se configurado frente à globalização e a sociedade do conhecimento e informação.

3 – Considerações finais:

No âmbito de um trabalho que se adjetiva como de explorações iniciais, as considerações finais não poderiam ter outro caráter se não o de, também, considerações exploratórias e iniciais. Estando, portanto, afastado qualquer caráter terminal ou conclusivo.

O presente trabalho buscou expor uma síntese da educação brasileira por meio da ponderação de alguns números que, por seu turno, sinalizam seus limites e avanços. Tal exposição foi sucedida pela apresentação do Programa Mais Educação, política do Governo Federal para fazer superar os problemas da Educação Básica pública e estatal, política essa fundamentada, em grande parte, no conceito de cidade educadora.

As principais propriedades da política tomada como objeto podem ser facilmente derivadas do conceito de cidade educadora, a saber: reforma da instituição escolar, educação integral em tempo e espaço integral e intersectorialidade a partir das práticas de aliança ou parcerias, seja dos entes federados entre si ou entre atores públicos e privados.

Entretanto, a materialização do referido conceito como Programa Mais Educação tem suscitado alguns pontos controversos e nebulosos de reflexão cuja consideração pode contribuir para proposições de bons encaminhamentos para educação brasileira.

O primeiro ponto consiste na reprodução da tradicional escola de turnos no bojo de uma proposta de educação integral em tempo e espaço integral, o que parece uma contradição, uma vez que a integralidade na esfera educacional, notadamente a escolar, pressupõe o turno único.

O Brasil vem empenhando grandes esforços na ampliação de sua infraestrutura física, tendo em vista alavancar seu desenvolvimento social e econômico. Todavia, no campo da educação, parece que a prática é outra, pretende-se gerar desenvolvimento,

bons desempenhos e resultados sem investir em infraestrutura de base, em especial, construção ou reforma de escolas.

Uma proposta de educação integral em tempo e espaço integral implica essencialmente em outro conceito e estrutura de currículo e experiência escolar. O habitual currículos excessivamente fragmentado em tempos e disciplinas parece ser um entrave em relação à implementação ou um elemento de obstaculização da execução da referida proposta. Entretanto, com tal consideração, não se objetiva indicar a dissolução das disciplinas escolares, tão pouco a ampliação do conceito e estrutura de currículo de modo a abranger qualquer prática e poder ser praticado por qualquer um. A presente consideração põe em questão a fragmentação curricular, realidade de muitas escolas brasileiras e, ao mesmo tempo, aponta a necessidade de adoção de princípios articuladores e integradores em sua realização no cotidiano escolar.

Ponto central e, inclusive estratégico, no que tange às reformas escolares, são os profissionais da educação, em especial os professores. Sendo assim, reformar a instituição escolar implica o trabalho de profissionais da educação e professores devidamente formados, trabalhando em condições dignas, bem providas e, em caso de uma reforma que acene na direção da educação integral, far-se-á necessário professores em regime de tempo integral tendo em vista integrar e consolidar o dito modelo de instituição escolar.

Com relação à intersetorialidade, reafirmo, em parte, o que eu disse em minha dissertação de mestrado (SANTOS, 2010), há de ser ter muito cuidado com esse tipo de política, posto que a mesma tanto pode potencializar a prática educativa quanto, também, fragilizá-la e precarizar a instituição escolar. A princípio, a ideia de que a educação é tarefa de todos e que, para ser realizada satisfatoriamente, precisa da participação e mobilização de todos é de difícil refutação. Entretanto, a prática vem mostrando o quanto a realização desse tipo de política envolve um grande conjunto de mediações³ que, em geral, tal como vem ocorrendo na prática, não estão sendo devidamente articuladas, o que tem resultado em fragilização e precarização da escola pública.

³ Neste caso, por mediações, entende-se as características e propriedade de cada um dos atores envolvidos em políticas intersetoriais tal como: modo de funcionar, tipos de contratação, editais, financiamentos, prestação de contas.

Por fim, toda política pública possui limites e possibilidades. Verdade é que o Programa Mais Educação tem promovido um verdadeiro arejamento da Educação Básica e de seu Ensino Fundamental. No mínimo tem contribuído para que esses e, em especial, a escola voltem a figurar na pauta dos debates. Entretanto, figura no horizonte como demanda central, a necessidade de ponderação mais rigorosa e sistemática sobre essa política de modo a, de fato, democratizar e qualificar a educação brasileira.

Bibliografia:

- BRASIL. *Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BRASIL. *Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em março de 2009.
- BRASIL. *Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acessado em: março de 2009.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela e COELHO, Lígia Martha. *Para onde caminham os CIEPS: uma análise após 15 anos*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 119, p. 147-174, 2003.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Políticas especiais no ensino fundamental*. In Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. FONTOURA, Helena Amaral da (org.). Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>. Acessado em: dezembro de 2011.
- FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. São Paulo: Difusão Editorial do Livro. 1977.
- GADOTI, Moacir. *A Educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984 3ª Ed.
- GADOTTI, Moacir. *Inovações Educacionais. Educação Integral, Integrada, Integradora e em Tempo Integral*. SP, Instituto Paulo Freire, 2008. mimeo.
- GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cuidades Educadoras, 2004.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) – 2003 e 2009*. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/brasil_defaultzip_brasil.shtm>. Acesso em: 10 dez. 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA, 2010a). *Comunicado nº66. “PNAD 2009. “Primeiras análises: Situação da educação brasileira – avanços e problemas”*. Brasília, novembro de 2010. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf . Acesso em: 20 ago 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

ROCHEX, Jean-Yves. *As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência européia?* *Educ. Pesqui.* [online]. 2011, vol.37, n.4, pp. 871-881. ISSN 1517-9702.

SANTOS, T. L. A. *Inovações e desafios do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2010.

SAVIANI, D. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC*. *Educ. Soc.* vol.28, n.100, pp. 1231-1255. ISSN 0101-7330, 2007.

SILVA, Jéferson Ildefonso da. *Cidade educativa: um modelo de renovação na educação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.