

A “MODERNIZAÇÃO” DO TEMPO-ESPAÇO EDUCATIVO PARA UTILIZAÇÕES “ARCAICAS” DA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DAS CIDADES EDUCADORAS

John Mateus Barbosa (PPGEDUC – UFPE/CAA)¹

Jamerson Antônio Almeida da Silva (PPGEDUC – UFPE/CAA)²

Grupo Gestor

1. Introdução

Mais uma vez o Estado brasileiro vem lançando utilizando novas estratégias de manipulação do tempo e do espaço escolar sob o discurso de "modernizar" a educação pública, visando adequá-la aos desafios do século XXI. defendem um conceito ampliado de escola, fundamentado na compreensão que além de "educar" esta deve, também, "proteger" integralmente.

Nesse sentido vem sendo resgatada a bandeira histórica da Educação Integral, com destaque para a larga aceitação da população, grande engajamento dos reformadores empresariais, dos meios de comunicação, dos governos, etc. No âmbito do Governo Federal, o *Programa Mais Educação* e a iniciativa de educação (em tempo) integral que vem inclusive orientando a formulação de outras políticas educacionais em diversos níveis de ensino, como são os casos da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n. 134/07, que propõe implantar o mínimo de 06 (seis) horas diárias em todas as escolas da educação básica. O *Mais Educação* também inspira o Plano Nacional da Educação (PNE2011-2020) e o Programa Ensino Médio Inovador, os quais também orientam a ampliação da jornada escolar, inclusive para o ensino médio.

Neste contexto, a política educacional é anunciada como departamento estratégico da política social mais ampla, que tem como carro-chefe a consolidação de “política

¹ Licenciado em Pedagogia pela UFPE. Mestrando em Educação no Programa de pós-graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Grupo de Pesquisa GESTOR - Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre.

² Doutor em Educação. Professor do Núcleo de Formação Docente e Membro Permanente do Programa de pós-graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Líder do Grupo de Pesquisa GESTOR - Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre.

redistributivas de combate à pobreza” (BRASIL, 2009b, p. 10). Essa escola que protege corrobora com o processo de ampliações da instituição escolar e, conseqüentemente, prevê iniciativas que alterem sua estrutura organizacional visando,

[...] a “ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar”; combater “evasão escolar, a reprovação e a distorção idade/série; promover o “atendimento educacional especializado” às crianças com “necessidades educacionais especiais”; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2007).

Uma das grandes novidades destas alterações é a ampliação do espaço escolar com vistas à constituição de "territórios educativos" que ampliem oportunidades educativas e possibilidades de proteção e assistência aos jovens e adolescentes como orienta os princípios das Cidades Educadoras³. No Brasil, várias cidades como Sorocaba (SP), Belo Horizonte (MG), Osasco (SP), Nova Iguaçu (RJ) e São Paulo (SP) começaram a desenvolver projetos com esta perspectiva desde última década do século passado. Dentre as mais significativas e que receberam o status de “bem-sucedidas” podemos citar: a Escola Cidadã, experiência pioneira no final da década de 80 e início dos anos 90 em Porto Alegre; o Programa Escola Integrada⁴, desenvolvida pela Prefeitura de Belo Horizonte a partir de 2006; além do Programa Bairro-Escola da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu⁵ iniciado no mesmo ano.

O provérbio africano "*é preciso toda uma aldeia para educar uma criança*" é o lema que inspira e justifica a criação de "territórios educativos", que busquem envolver diferentes instituições situadas no bairro e na cidade para construir um novo modelo de educação (em tempo) integral que aconteça para além dos muros da escola. No entanto, compreendemos que os aspectos sociais de uma aldeia, entendendo-a como uma comunidade (comuna) que “envolve relações de convívio pessoal, intimidade, afeto, solidariedade, compromisso com o bem comum, apoiadas em sentimentos de confiança e reciprocidade” (Schmidt, 2011, p. 309), parecem muito distantes da forma como historicamente foi produzida e organizada a sociedade (sócios) no mundo e, de forma especial, no Brasil sob a égide do sistema

³ Estratégia firmada em 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras realizado em Barcelona. Desse congresso se originou a Associação internacional das cidades educadoras (Aice) em 1994. No congresso foram formulados 20 princípios sistematizados em um documento intitulado Carta das Cidades Educadoras: declaração de Barcelona (1990).

⁴ Ver a tese de Silva (2009) “*Implantação da Educação em Tempo Integral no Município de Juiz de Fora/Mg: Trajetória e Perspectivas*” ou *Projeto de Avaliação do Programa Escola Integrada da Prefeitura de Belo Horizonte* (2008) - disponível em http://www.fundacaoitaisocial.org.br/arquivosstaticos/FIS/pdf/apresentacao_escola_integrada.pdf

⁵ Ver um dos cadernos da série Mais Educação intitulado *Bairro escola: passo a passo*.

capitalista. Neste sentido, levantamos as seguintes questões: é possível transformar a escola pública e as cidades brasileiras em aldeias (comunas), considerando que são espaços marcados por contradições de uma sociedade dividida em classes? Que educação se realiza nestas "aldeias" sob o capitalismo? Que espaços da aldeia são educativos e que projeto de formação materializam? A fim de elucidar estas questões nos propomos nesse texto a problematizar os fundamentos teóricos e ideológicos das políticas e programas educacionais mencionados acima, orientadas pela noção de *cidades educadoras*, explorando seus reais interesses, analisando sua "atualidade" como política educacional e identificando as determinações que possibilitaram sua emergência. Faremos isto à luz da recuperação das experiências de ampliação de espaço presente no espectro da política educacional brasileira no intuito de rastreamos sua origem, localizando rupturas e continuidades.

2. As utilizações dos “modernos” espaços escolares de tempo integral como integração social dos pobres no século XX: as experiências do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola-Parque) e dos Centros Integrados de Educação Pública

Em sintonia com as aspirações econômicas de um país sob influência da ideologia desenvolvimentista, no início do século XX, ganhava destaque o debate sobre a educação pública, laica, gratuita e moderna.

No ano de 1932, através do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, liderado pelo educador Fernando de Azevedo, evidenciou-se a importância da escola pública para as classes populares, como forma também de negação da pedagogia tradicional⁶. Sem deixar de lado que a expansão escolar, como unidade de disputa de projetos conservadores, liberais-democráticos, socialistas, etc.. materializou-se adequadamente aos interesses desenvolvimentistas da época, que visavam uma integração parcial das classes populares advindas do campo e tributárias do “atraso” à uma sociabilidade urbana, o movimento em defesa da escola pública, muito mais do que apenas “desanalfabetizar” essas parcelas da população, buscavam (re)organizar a instituição escolar para formar o “cidadão”, com a oferta de “atividades intelectuais, profissionais, artísticas, físicas e ainda de saúde, congregando, paralelamente, ações de cunho ético-filosófico, com a: formação de hábitos, atitudes e o cultivo de aspirações” (MATOS, 2011, p. 33). Desta forma, vista como mecanismos de integração social, a educação pública pautada na cidadania democrática-

⁶ Ver SAVIANI, D. Histórias das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007

liberal, “deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático (...)” (CAVALIERE, 2002, p. 252).

Anísio Teixeira foi uma liderança na defesa desse tipo de educação. Para ele a escola era o equipamento público principal na mudança social e modernização do país das amarras do atraso. Foi um intelectual pioneiro em pensar a educação como um campo científico de estatuto próprio. Segundo o autor, com a criação do CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais),

“ter-se-ia a possibilidade de corrigir duas tendências opostas, e igualmente indesejáveis, presentes no campo da educação: a transposição mecânica dos resultados da ciência na moldagem das práticas educativas e a dominância do espírito conservador ou aleatório sobre essas mesmas práticas, apoiadas, quer na tradição, quer nas intuições ou habilidades dos educadores (MATOS, 2011, p. 31 apud XAVIER e BRANDÃO, 2008, p. 69).

Esse movimento de renovação científica, pedagógica e política da educação balizada por Anísio tem como influência o pensamento pragmatista de John Dewey. Nesta concepção o espaço escolar não é considerado como preparação para a vida, mas como a própria vida. Sua concepção enfatiza a importância de que já na escola, os sujeitos possam viver experiências que geralmente só ocorreriam em suas vidas após a formação escolar. A intenção colocada era transformar a escola em uma “micro-sociedade” onde, grosso modo, funcionaria uma espécie de laboratório na produção de experiências socializadoras dos valores liberais democráticos pregados por Dewey. Esse aprendizado seria orientado de maneira espontânea, indireta, no diálogo com o outro, nas relações interpessoais. Para Dewey (2010) é preciso que a vida escolar seja uma seleção daquelas experiências que possam constituir ‘modelos vivos’ de uma sociedade almejada.

Tomando essa função sócio-integralizadora do espaço escolar, podemos destacar duas experiências mais significativas: as Escolas Parques, construídas na Bahia e em Brasília, nas décadas de 40 e 50 sob a orientação de Anísio Teixeira, e os Centros Integrados de Educação Popular (CIEP’s), implementados no estado do Rio de Janeiro, sob a coordenação de Darcy Ribeiro, nos dois governos de Leonel Brizola (1983/1986 e 1991 a 1994).

Tanto as Escolas-Parque quanto os CIEPs ganharam destaque pela ousadia de seus projetos arquitetônicos e pela ampliação das funções da escola, como elementos integrantes dos fundamentos educacionais discutidos até aqui. 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 buscando o “(...) fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais” (CAVALIERE, 2002, p. 253).

No caso do projeto arquitetônico das Escolas-Parques, estes eram formados por quatro escolas-classes, onde ocorriam as aulas das disciplinas mais “convencionais” como português e matemática, e uma escola-parque, destinada a atividades no contraturno escolar, ligadas ao desenvolvimento corporal, artísticos, comunicativos, entre outros. O arquiteto Oscar Niemeyer e sua equipe foram mobilizados para a elaboração do projeto arquitetônico, articulado no projeto do Plano Piloto de Brasília. Esse massivo investimento na estrutura da escola era no mínimo coerente com os ideais democráticos e modernos pregados por Anísio em sua defesa da educação como equipamento público que, com altos investimentos, levaria a modernização da sociedade como um todo. Em uma de suas célebres citações, chamava a atenção de que “em todos os países adiantados, os prédios mais importantes são construídos para a escola pública” (RIBEIRO, 1950, s/p)⁷.

Segue abaixo uma foto do prédio da Escola Parque de Salvador (Escola-parque ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro em duas etapas: 1947 e 1956, em Salvador, de Diógenes Rebouças)



FONTE: <http://au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/178/a-escola-parque-ou-o-sonho-de-uma-educacao-completa-em-122877-1.aspx>

Com relação aos CIEPs, apesar de terem comungado dos mesmos ideais educacionais que inspiram a experiência da Escola-Parque, trouxeram elementos organizacionais novos. Os acréscimos se concentram em algumas particularidades próprias dos chamados “Brizolões”, que podem ser resumidas como segue abaixo:

(...) uma “escola-casa” que pretende respeitar os direitos das crianças. Assumindo como verdadeiros alguns dos supostos fatores pelos quais os alunos não

⁷ Disponível em: http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro6/depoimento_dr.html

permanecem nas escolas ou não obtêm rendimento adequado (desnutrição, dificuldades para a aquisição de material escolar, doenças infecciosas, deficiências de saúde – problemas dentários, visuais e auditivos) o CIEP se propõe superar esses obstáculos mediante programas de alimentação, subsídios aos pais e programas de atendimento médico-odontológico, de modo que os alunos tenham as melhores condições para aprender. (PARO, 1988, p. 20 *apud* ROSA, 2011, p. 56).

Abaixo segue uma figura ilustrativa da suntuosidade do projeto de Oscar Niemeyer para os CIEPs. (Brizolão 2006, Rio de Janeiro, s/d)



Fonte: <http://fotos.sapo.pt/olinguarudo/fotos/ciep-brizol-escola-tempo-integral/?uid=yWfITjHEVmYfdgJMA5k2&sc=1#comentarios>

Assim, a ênfase foi dada a instituição escolar como único e exclusivo espaço capaz de ‘educar’ os sujeitos “protegendo-os” do meio social, dentro do ambiente escolar, oferecendo, além dos serviços educacionais, benefícios sociais aos pais, serviços médico-odontológico, alimentar, higiene e transporte, fatores que incidem, na compreensão do movimento Liberal-Pragmatista, como uma educação integrada à outros setores, para que as crianças das classes populares pudessem ter as condições sociais básicas que permitissem o desenvolvimento de aprendizagens e valores. Concordando que era inviável educar crianças desnutridas ou com fome, então estas escolas equipadas com diversos serviços alimentavam estas crianças.

Como nas escolas-parques e até em maiores escalas, os altos investimentos em infraestrutura estão presentes na construção dos CIEP’s. Darcy Ribeiro contou com o total apoio do governo de Brizola, que investiu um bilhão e duzentos milhões de dólares neste programa, absorvendo 54,91% do orçamento do Rio de Janeiro na década de 1990 para a melhoria da educação pública através. Através do I Programa Especial de Educação (I PEE - 1983-1986) foram construídos 500 unidades escolares. No II PEE na década de 90 mais 506 CIEPS forma implementados. Oscar Niemeyer também participou da formulação do projeto arquitetônico dos CIEPs.

Refletindo sobre as experiências da Pedagogia Nova no Brasil, Saviani (2008)

associou as ações de proteção a um tipo de educação compensatória, pensada em termos de equalização social. Entretanto, de acordo com o autor “(...) para que a educação cumpra com a função de equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica” (p. 12).

Ao analisar os usos e utilizações da escola pública brasileira Algebaile (2009) relata que nos anos de 1980 algumas propostas de escolas de tempo integral seriam exemplos da recriação da escola pública com base na ampliação da concepção de tempo e de espaço escolar como integração econômica e social. Para a autora,

A “boa escola” para o pobres seria a 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*, sinalizando que a expansão escolar era um fenômeno bem mais complexo que a expansão da *oferta educacional*. Esse outro eixo, obscuro da ação concreta ou simbólica de “novas tarefas” para a escola, novas utilizações da escola a partir de certas “invasões” de outras políticas setoriais e de apropriação da escola como excedente de poder”. (ALGEBAILLE, 2009, p. 142).

Nessa linha, as ampliações na escola que poderiam ser revertidas em benefícios para uma maior qualificação da relação ensino/aprendizagem, foram na verdade, *ampliações para menos* orientadas para propósitos não-educativos como o *controle territorial e populacional* que acabaram empobrecendo os objetivos educacionais (ALGEBAILLE, 2009). Ainda segundo a autora (idem, p. 332), essa *gestão da pobreza*

(...) via escola dá razoável visibilidade, por exemplo, a movimentos graduais de maior delineamento de marcos e critérios definidores da pobreza, indicando que parte das mudanças propostas para a escola apenas decorria da necessidade de o Estado se fazer presente, gradualmente e sem maiores custos e comprometimentos, para parcelas dos contingentes populacionais cuja absoluta marginalidade punha em risco as condições de domínio e direção os grupos dominantes.

A vinculação entre política social e educação, sendo assim, não é nenhuma novidade desta época, mas um recurso de ação do Estado que acompanha a formação dos sentidos e funções da escola pública brasileira no sentido de seu *robustecimento* (idem) com a invasão de múltiplas funções que desqualificam a escola da classe trabalhadora na dimensão do ensino. Na era Vargas, mais especificamente no período denominado Estado Novo (1937-1945), por exemplo, tínhamos o *saúde escolar* como uma forma de disciplinamento da pobreza. Segundo Algebaile nesse momento se instaura essa tendência “que viria a atravessar toda a história da educação escolar brasileira dirigida aos “pobres””, possibilitando a transmutação das “ausências do Estado em problemas do povo”. (ALGEBAILLE, 2009, p. 149-150). A essas ampliações que foram feitas, a autora chama de os “deslimites” da escola

pública como uma marca de permeabilidade à novas utilizações constantes para interesses e sentidos diversos.

Contudo é importante salientar que essa ampliação das funções da escola não garante que essa incorporação de outros campos e papéis aconteça de maneira eficiente e igualitária em todos os lugares. Isso porque o alcance concreto e simbólico da escola como instituição social não depende de quem inicialmente formulou os projetos, mas do conjunto das relações sociais que a produzem (ALGEBAIL, 2009). Dessa forma, as experiências com altos investimentos (CECR's E CIEP's) não chegaram a se consolidar em nível federal. O desgoverno como recursos de ação para a expansão da uma oferta escolar desigual e sujeita a todo tipo de utilização por parte das administrações locais foi intensificado com o processo de municipalização. Logo, “truques” municipais de pronto atendimento da demanda e adaptação da escola ao fluxo de interesses administrativos do poder público, rapidamente ganharam os contextos das administrações locais e se tornaram operacionais por meio de *manipulações de tempo e espaço escolar* (ALGEBAIL, 2009). São considerados “truques” porque se caracterizam como recursos emergenciais “que apenas dissimulam ou driblam parcialmente a impossibilidade de enfrentamento pleno do problema” (ALGEBAIL, 2009, p. 290).

Podemos localizar diversas ações nesse sentido que dizem respeito aos truques ou ‘arranjos’ que operam camufladamente na oferta escolar em seu movimento histórico de ampliações, reformas, modernizações etc. São elas: políticas de *aceleração da aprendizagem* ou *correção de fluxo*, ampliação dos turnos diurnos (os chamados *turnos da fome*); aluguel de prédios ou espaços privados/particulares, refuncionalização dos espaços da escola, as *redes de anexos* escolares, dentre outros. Estas ações longe de representarem desvios, algo passageiro, constituem-se recursos de ação modernamente revigoradora dos encurtamentos operados no do direito ao ensino e aberturas na escolar para utilizações de naturezas diversas e

(...) em diferentes escalas de poder e da ação, envolvendo dispositivos das macropolíticas educacionais; medidas utilizadas pela administração pública local para a adequação, a seus fins, das medidas impostas de cima; e ainda, os recursos mobilizados pela população no intuito de tornar mais proveitoso o uso de um “bem” ou serviço cuja forma de realização não é compatível com suas necessidades e expectativas. É preciso atenção, inclusive, à condição “molecular” que caracteriza a formação dos diálogos entre truques mobilizados em diferentes momentos e por diferentes esferas de organização do poder e da vida social (idem, p. 291-292)

Como se vê, a ampliação das funções da escola no sentido integrador, ou seja, uma escola para ‘pobres’, não pode ser considerada nenhuma novidade, pioneirismo ou mérito da política educacional brasileira na atualidade. A necessidade de compensação das profundas desigualdades socioeconômicas, características estruturante do capitalismo brasileiro,

marcado pelo seu caráter subordinado e dependente, é uma herança colonialista que está longe de ser superada e que se renova a cada momento histórico (OLIVEIRA, 2009). Aqui cabe muito bem o conceito de “modernização” aos moldes do explicitado por Oliveira (1988) na qual o atraso, não só não impossibilita, como também é condição para o surgimento do moderno, ambos se compõem organicamente, ou nas palavras de Gramsci (1968) uma *revolução passiva*, na qual o núcleo da conservação define o conteúdo das mudanças. Esses aspectos derrubam qualquer discurso desenvolvimentista e neodesenvolvimentista de que é possível superar as desigualdades sociais via educação já que as desigualdades não necessárias para o tipo de economia conformada pela burguesia nacional. A educação acaba sendo, na verdade, mecanismo e reflexo destas desigualdades, com ofertas e tipos de escolas diferentes nos territórios desiguais brasileiros. Resta saber a forma histórica que esse dualismo educacional está assumindo neste momento de *hegemonia às avessas*, também no campo educacional (SILVA e SILVA, 2013b), sob o contexto da reforma do Estado e da crise estrutural do capital focado suas repercussões no Brasil.

3. O movimento das Cidades Educadoras: uma nova organização pedagógica ou político-econômica das cidades?

Os espaços e as cidades estão em constante transformação decorrentes da *geografia do capital*, ou seja, como palco das mudanças ocorridas no sistema econômico, por meio de processos de racionalização e ajustes espaciais. Nas palavras de Harvey (2011), uma reorganização geográfica diante da inserção de novas técnicas e tecnologias como forma de superação das barreiras e crises ontológicas do capitalismo, alterando desigualmente a vida das pessoas em seu acesso e direito de viver à cidade em todas as suas potencialidades.

A ofensiva neoliberal, a reestruturação produtiva pautada na acumulação flexível, os processos de mundialização e financeirização do capital e o poder político-econômico das empresas transnacionais nas cidades, estão incitando novas reorganizações geográficas para acelerar o giro do capital, tornando as cidades reféns destes mecanismos. Além do mais, os ajustes espaciais também traduzem novas formas de sociabilidade ditadas pelas tecnologias informacionais e pela nova organização do trabalho para o convívio nas cidades que não atrofie a reprodução sociometabólica do capital.

É nesse contexto de crises e alterações estruturais no bojo da economia capitalista, bem como das novas tentativas do capital de dissolver as fronteiras geográficas, camuflando e contornando suas contradições ontológicas presentes em espaços desiguais, que vem

ganhando força a bandeira histórica da educação integral, só que agora como mecanismo “salvador” enaltecido pelos empresários e governos, para a melhoria da qualidade de vidas das pessoas nas cidades. De fato educação e o desenvolvimento sempre estiveram relacionados de maneira muito geral sob os fundamentos da teoria do capital humano em suas múltiplas roupagens. Entretanto, diferentemente de projetos anteriores, os novos itinerários educacionais prometem um desenvolvimento social e cultural que extrapola o espaço educativo escolar e os sujeitos que nela estão como únicos equipamentos públicos necessários. Nesse movimento protagonizado pela educação, acredita-se que a cidade toda se envolva e, conseqüentemente, modifique suas ações, atitudes, relações sociais, estruturas de poder, políticas públicas, estratégias, racionalidade, ética, prioridades, o cotidiano, enfim.

Nestes percalços, a cidade pode ser um agente educador que constrói suas possibilidades de se desenvolver integralmente. A premissa pedagógica básica do Movimento das Cidades Educadoras é a transformação da escola e da cidade em um grande território educativo “favorecendo ao máximo uma experiência significativa e diversificada, facilitando que os acontecimentos do mundo e os serviços socioculturais da cidade sejam acessíveis à curiosidade do sujeito” (VILLAR, 2001, p. 34). A ênfase que é dada nas aprendizagens que estimulem o respeito pela diversidade cultural faz com que outros espaços, instituições e sujeitos (museus, arquivos, parques, teatros, empresários, ONG’s, associações, etc.) se reconhecem e sejam reconhecidos como oportunidades educativas.

Mesmo ganhado uma expressão internacional mais ampla em 1990 no congresso que envolveu dezenas de cidades de todo o mundo, localizamos que os pressupostos balizantes do marco conceitual das cidades educadoras não datam deste período e contexto. No ano de 1972 foi publicado um relatório pela Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação (UNESCO) sob o título de *Apprendre à être* na qual trazia uma proposta de renovação de educação concretizada no modelo de “Cidade Educativa”. Atualmente, o debate sobre o modelo das cidades educadoras está sob a nova roupagem da Associação internacional das cidades educadoras (Aice), que revisitou os eixos do “Relatório Faure” dando novos contornos a seus princípios filosóficos e sua centralidade no cientificismo. Encontramos na literatura que um dos pilares para a sustentação dessa revisão está calcada na premissa *foucaultiana* de “*Instituições Totais*” difundida em seu Livro *Vigiar e Punir* (2009). Foucault era contrário a qualquer tipo de humanismo teleológico ou racional, chegando inclusive a afirmar que a possibilidade de se pensar em essência humana já “(...) é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo” (FOUCAULT, 1987, p. 29). Nesse sentido, o autor denuncia o papel do discurso legitimado juridicamente sob a neutralidade da

técnica e da ciência que, na verdade, “servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber” (idem, p. 27).

As instituições totais para Foucault seriam aqueles espaços da sociedade tributários desse controle técnico, científico e político dos corpos. Apesar de se debruçar mais enfaticamente sobre as prisões como as “instituições totais” lícitamente mais disciplinares da sociedade, Foucault também dá indícios do papel específico da escola moderna, que na condição privilegiada de instituição formadora (orfanatos, escolas militares, dentre outras), acaba sendo mecanismo de poder do Estado sobre os corpos das crianças. Logo, o privilégio do saber científico, os valores difundidos, o zelo pelo comportamento, os lugares determinados, o controle do tempo, enfim, funcionam com dispositivos disciplinares e formas de repressão específicas que são efetuadas dentro dos muros da instituição.

A carta das cidades educadoras apresenta 20 princípios que devem orientar a estruturação das cidades. Na concepção de Santos e Soares (2009, p. 183) podemos dizer que os objetivos das cidades educadoras consistem em “preservar a identidade, a liberdade e a diversidade cultural da cidade e de seus cidadãos através de uma política ampla e global que inclua todas as modalidades de educação, formais ou informais”.

Há atualmente um consenso generalizado de pensadores de grande repercussão no cenário acadêmico brasileiro que defendem a proposição das cidades educadoras como elemento educativo importante em busca de ampliação dos saberes e oportunidades educativas no Brasil, a saber: Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha, Alicia Cabezedo, José Estáquio Romão, Leslie Toledo, Maria Luiz Rodrigues Flores, Jaqueline Moll e Marli Conzatti que trazem em suas obras⁸ o conceito e experiências das Cidades Educadoras. No entanto, apesar de parecer a primeira vista um proposta progressista, há de se questionar uma política fomentada pela UNESCO e outros organismos internacionais que está explícito no próprio documento⁹: “com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projetos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração direta ou em colaboração com organismos internacionais”

Principalmente, se levarmos em consideração o teor dos programas e políticas educacionais destes organismos, ancorados no lema construtivista do *aprender a aprender*

⁸ As mais significativas na atualidade são: Cidade educadora: princípios e experiências (São Paulo, Cortez/IPF, 2004), Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre (São Paulo, Cortez/IPF, 2004), Escola Cidadã (São Paulo, Cortez/IPF, 1997) e Município que Educa: múltiplos olhares (São Paulo, Editora e Livraria IPF, 2010).

⁹ CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS: proposta definitiva, novembro de 2004: cadernos Cenpec, 2006, nº1

(DUARTE, 2001) e na concepção de cidadania participativo-conservacionista acampada pelas teorias *pós-modernas*, que vem compondo a filosofia educacional imposta pelos organismos internacionais firmada no Consenso de Washington.

O equacionamento deste modelo de escola e de cidadania culmina na máxima do projeto educativo das cidades educadoras: uma *educação intercultural*. Em outro trecho do documento¹⁰, encontramos estes postulados que defendem a harmonia e o equilíbrio negando as contradições e os conflitos de classe que perpassam a sociedade.

A diversidade é inerente às cidades atuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por essa razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando as contribuições das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural (grifos nossos)

O trecho acima explícita que essa pedagogia é pautada pelos princípios da diferença como núcleo central do ser humano, criando um sentimento de “anti-essencialismo filosófico, na negação da totalidade, na indeterminação social e no anti-humanismo” (Malik, 1999). Portanto, dentro da filosofia pós-moderna

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 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 (DUARTE, 2001, p. 105).

Nesse sentido, a educação enquanto espaço de reprodução das contradições de classe não estaria mais orientada para um projeto coletivo de transformação social e superação do capitalismo. Qualquer tentativa mais universal e igualitária de emancipação constitui-se, na verdade, como “totalitária”, “racista”, etc., por não considerar as particularidades mais ínfimas do diverso. É nesse ponto que a cidadania intercultural pregada pelo movimento das cidades educadoras é de natureza conservadora, uma vez que a participação é limitada ao simples reconhecimento das diferenças dentro da estrutura desigual de classes e subordinada aos poderes das empresas transnacional e globais do capital, como podemos observar em outro trecho da carta¹¹

As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação ativa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos

¹⁰ Idem.

¹¹ idem

econômicos e sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia diante de uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder econômico e político (grifos nossos).

Ao invés da superação das contradições, a luta de classes é reduzida a conflitos culturais que são, aliás, saudáveis a pluralidade e, neste caso, podem ser negociadas entre grupos sem alterações profundas no âmago da estrutura econômica e nas hierarquias de poder. Segundo Wood (1999, p. 130) nos resta nesta concepção nos resta nesta concepção “(...) lutas fragmentadas de “políticas de identidade” ou mesmo ao “pessoal como político” (...) um ceticismo epistemológico e um derrotismo político profundo” (p. 13).

Essa visão da luta política subordinada aos aspectos e determinações meramente culturais coloca a cidadania

(...) como uma condição humana e não como uma condição histórica, pois sendo uma condição humana, todos os seres humanos, pelo prisma da Declaração dos Direitos Humanos nascem cidadãos. Historicamente, entretanto, a cidadania é uma conquista estabelecida através da luta entre as diferentes classes sociais no mais cru marxismo dialético: a cidadania como condição humana anula a história e encontra sentido apenas nas possibilidades de participação na produção e no usufruto de valores e bens, negando a existência das classes sociais e das lutas neste campo (SANTOS E SOAREZ, 2009, p. 187).

Com relação às estas características epistemológicas e políticas do anti-essencialismo e do indeterminismo que compõem o quadro educacional das cidades educadora, Coutinho (2010) afirma que, essa difusão de perspectivas teóricas que negam a totalidade do real como objeto de apreensão racional se repartem em dois pólos de mesma sustentação política. Ora “refugia-se num formalismo vazio e convertendo-se em positivismo, ou seja, passa a estabelecer “limites” à compreensão racional da realidade” (2010, p. 45), ora na difusão de sentimentos de incerteza, indeterminação e insegurança que, diferentemente do formalismo burocrático que afirma limites para a apreensão do real, desconfiam da própria razão e do real como algo estruturado e cognoscível. A este movimento Coutinho (2010) chama de *Irracionalismo*, pensamento que associa (...) a verdade à intuição e converte o objeto em vivência do sujeito (...) o indivíduo e o mundo não forma um síntese orgânica, mas são entidades antagônicas; o homem está “lançado” numa cotidianidade”. No documento das cidades educadoras, encontramos seu projeto educacional ancorado nos princípios irracionalismo no seguinte trecho

Vivemos num mundo de incerteza que privilegia a procura da segurança, que se exprime muitas vezes com a negação e uma desconfiança mútua. A cidade

educadora, consciente deste fato, não procura soluções unilaterais simples, aceita a contradição e propõe processos de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado para conviver com a incerteza¹².

Por meio destes princípios, as cidades educadoras apesar do discurso recheado de valores emancipatórios e das promessas de construir “um núcleo de resistência à proposta neoliberalista internacionalizada pelos organismos internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial e o FMI” como afirma Gadotti (2004, p. 186), na verdade, seus valores coadunam com a conservação de uma sociedade de classes restringindo a participação e a democracia ao “palco que a luta pelo reconhecimento se expressa, assim como ocorre nas práticas afirmativas, diferença substantiva deve vencer a igualdade universal, tal como defendem os liberais” (SILVA e SILVA, 2013, p. 7).

No Brasil, essa perspectiva de educação intercultural para esse tipo de cidadania participativo-conservadora difundida pelo movimento cidades educadoras ganhou expressão por meio do já citado Moacir Gadotti e do projeto “Escola Cidadã”. Este projeto é marcado por polêmicas e críticas das quais algumas já forma aqui adiantadas e também pela distorção do pensamento de Paulo Freire para elaboração de sua proposta. Mostrar os vínculos entre a Escola Cidadã e aquilo que a proposta se diz negar, a ideia de uma “mercoescola”, bem com a problematização do uso que é feito do pensamento de freire é nosso próximo ponto de debate.

4. A escola Cidadã e sua cidadania conservadora-participativa: o apagamento do caráter emancipatório da educação freiriana

O conceito de Escola Cidadã, como um dos programas das cidades educadoras, surgiu no Brasil no final da década de 80 e início dos anos 90 em Porto Alegre como expressão de rupturas políticas promovidas pelo governo municipal de esquerda. As transformações conjunturais da política daquele período é descrita por Azevedo (2007, p. 122) da seguinte forma

(...) realiza-se em Porto Alegre uma experiência inovadora na relação Estado e sociedade. Trata-se de um projeto de democratização do Estado no âmbito municipal. Com a participação popular da democracia, visando à democratização e à desprivatização do Estado. Esse processo político, baseado na participação, redefine a substância política do Estado no âmbito municipal; significa reverter a hegemonia dos interesses privados no conteúdo das políticas implementadas pelo Governo Municipal, transformando-as em instrumento de realização dos interesses da cidadania.

¹² idem

Nessa conjuntura, através de uma *Administração Popular* (AP), forma criados mecanismos de participação que possibilitasse a população “discutir, participar da elaboração, da implementação e fiscalizar a aplicação dos recursos públicos” (idem, p. 123).

Estas ‘aberturas’ da esfera pública para a participação popular que a Escola Cidadã ganha materialidade na segunda gestão da AP em 1993. Entretanto, tais práticas necessitavam de amparo teórico-pedagógico de grande repercussão no cenário da educação, que pudesse dar legitimidade e voz favorecendo a adesão de profissionais da educação e sociedade como um todo ao Projeto Escola Cidadã. Nesse caminho, o pensamento de Paulo Freire se tornou o principal referencial teórico para justificar ideais de democracia e participação. Nasce, portanto, como forma de contestação crítica as formas conservadoras e patrimonialistas que eram tradição nos governos municipais e inauguram processo de democratização e a participação popular na educação, através de uma

política dialógica entre a escola, a “comunidade escolar” e a Secretaria de Ensino (...)definindo que na Escola Cidadã todos os agentes envolvidos no trabalho em ambientes escolares são educadores de apoio; na escola, todos aqueles que direta e indiretamente estão associados ao trabalho educacional da instituição, como os funcionários da cozinha, os funcionários da limpeza, representantes das APM’s, zeladores entre outros que participam ativamente de um espaço de educação, tendo suas ações implicadas no cotidiano da escola, contribuem diretamente na formação do aluno” (SANTOS e SOAREZ, 2009, 184).

Essa participação que a escola cidadã promove tem como base teórica o conceito de *dialogicidade* de Freire (1987). No entanto, Freire ao abordar a questão do diálogo, o faz trazendo também o conceito de *práxis* como expressão de duas dimensões: “ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra” (p. 44). Dessa maneira, a inter-relação entre ação e reflexão tal qual exposto por Freire é irreduzível a qualquer uma das duas dimensões. Somente a ação é mera *palavreria*, *verbalismo*, bem como a prática sozinha é puro *ativismo* (FREIRE, 1987). Ação e reflexão implicam dessa forma em *transformação*.

Já vimos que a cidadania participativo-conservadora das cidades educadoras que influencia a concepção de Escola Cidadã implica antes de tudo em uma *conservação* que permite ações de uma participação “suave” sem adensamento na estrutura de classes, fato que destoia da concepção freiriana que prevê a transformação pela *práxis*. É inegável que a Escola Cidadã promove uma articulação entre escola-comunidade-poder público em que a comunidade escolar é ouvida, no entanto, a forma escolar e sua estrutura hierarquizada não são questionadas. O diálogo ocorre, nesse sentido, em estruturas de poder conservadas e não transformadas, como gostaria Freire.

O diálogo promovido pelo projeto Escola Cidadã de Porto Alegre, como resposta no âmbito da educação dos valores de democracia pregados pela AP como uma renovação política no município, se resume a mero verbalismo ‘escamoteado’ de participação amparada pelo reconhecimento de ações afirmativas sem, no entanto, a transformação daquilo que ‘despretensiosamente’ as atrofiaria. Esse reconhecimento das diferenças como já dissemos, vem representando um abandono a qualquer perspectiva de luta de classes que possibilitariam a destruição da sociedade cindida em classes. Nesse sentido, mesmo quando a comunidade escolar é escutada, mas sem participar diretamente nos processos decisórios, assume um caráter funcional já que seu poder de influência é limitado a parâmetros e bases já estabelecidas. Logo, acaba sendo apenas uma forma de

ouvir e respeitar as diferenças e as diversidades que compõem a cidade, no entanto, promove a aceitação destas diferenças e diversidades como parte estrutural comum da sociedade de classes. Esta estrutura está presente na forma escolar como nas hierarquias de seu sistema e é importante remar contra esta lógica (SANTOS E SOAREZ, 2009, p. 190).

Outro aspecto que distancia a proposta da Escola Cidadã promovida pela AP de Porto Alegre dos pressupostos de Paulo Freire é a questão dos conteúdos dos debates e ‘diálogos’ entre a comunidade escolar e o poder público. Fala-se de um projeto sobre cidade e práticas de cidadania, no entanto, não se problematiza a cidade em que se estabelece tais práticas. Um estudo sobre a cidade poderia ser ponto inicial para a elaboração do currículo, planejamento, avaliação, etc.. Questionamentos como: de qual cidade estamos falando? Em que cidades vivemos atualmente? O que acontece em seus entornos? Que cidade estamos buscando com/neste projeto? Não ocorrem como forma de aprofundamento das contradições existente na realidade dos sujeitos que protagonizam a estratégia da Escola Cidadã. Inclusive, o próprio Paulo Freire parece concordar com o esta crítica quando defendia que a leitura crítica e problematizadora da realidade na qual se vive deve anteceder qualquer prática pedagógica como podemos observar em uma de suas falas “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo”.¹³

A impressão que fica é que a AP através da Escola Cidadã, está mais preocupada em promover um modelo de gestão na qual o exercício da democracia limitada à participação

¹³ Paulo Freire – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura (Campinas, novembro de 1981).

verbalista ou ativista. Objetivam criar um universo mais pacífico, silencioso, consensual, em que os habitantes possam aceitar as imposições advindas de relações de poder já instaladas, através de acordos formais e negociações pontuais que reconheçam algumas de suas demandas. Segundo Duarte (2001), essa é uma das estratégias que visa

(...) dar aos explorados e aos excluídos o suficiente para que sua condição concreta de vida não se tome generalizadamente insuportável e, por outro lado, busca-se difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual.” (p. 750.)

Mesmo estas tentativas de camuflar as contradições existentes na sociedade utilizando a escola como forma de difundir concepção de participação e democracia funcionais a estrutura de classes, a escola ainda continua sendo um lugar de conflito. Nesse enfoque, uma educação progressista problematiza, questiona, promove o dissenso, agudiza a contradição ou invés de escamoteá-la, ou nas palavras de Santos e Soarez (2009, p. 188) “educar com a liberdade na escola significa promover o conflito contra as injustiças em prol da solidariedade”. Educação para a liberdade na concepção de Freire é justamente trabalhar a contradição e a rebeldia, valores que diferem dos pressupostos conservadores que compõem o modelo de cidadania da Escola Cidadã. Nesse sentido, Freire (1997, p. 104) diz:

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se e desafiá-la sempre e sempre; jamais vê na rebeldia da liberdade um sinal de deteriorização da ordem. A autoridade realmente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.

Os postulados de uma democracia fundadas em um modelo de cidadania participativo-conservadora reduzida à simples incorporação das demandas populares em projetos políticos já determinados, longe de expressam um ruptura com as políticas neoliberais como promete a proposta da Escola Cidadã e o movimento Cidades Educadoras, em verdade expressam nexos e relações muito estreitas. Isso quer dizer que até mesmo as ações afirmativas que lutam pelo reconhecimento da diferença “sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam” (Freire, 2001, p.11).

Essa vinculação como vimos é escamoteada com a apropriação do pensamento de intelectuais que tem grande adesão dos setores progressistas da sociedade. A apropriação pós-moderna de pensamento de Paulo Freire já é uma prática assumidamente explícita nas propostas educativas do BM, FMI, UNESCO, dentre outras. Ele questiona essa função

ideológica da escola dizendo

(...) a educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto à serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável" (Freire, 2000, p. 58).

A nosso ver, os fundamentos teóricos de Paulo Freire apontam um caminho contrário em relação a esse modelo educacional pós-moderno e de cidadania participativo-conservadora que fundamenta as políticas educacionais na atualidade, tendo o modelo das cidades educadoras como destaque.

Outro fator que põe ‘as claras’ a estreiteza entre o Projeto Escola Cidadã e as políticas educativas dos organismos internacionais é a própria incorporação da lógica dos Parâmetros Curriculares Nacionais que é uma proposta acabada e construída verticalmente em toda sua metodologia e conteúdo. Isso explicita que nas dimensões mais fundamentais do projeto educativo, como por exemplo a questão curricular, a comunidade não fica de fora ou participa inexpressivamente. Esse é mais um aspecto que entra em contradição como o pensamento de Freire em relação a elaboração da proposta curricular nas escolas. Em suas palavras, este diz que

(...) a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de pacotes para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós substantivamente democrático (FREIRE, 2001a, p. 24).

Além disso, vale salientar também que há na literatura severas críticas aos PCN's como parte integrante de um movimento chamado de *neoescolanovismo* (SAVIANI, 2011). Do ponto de vista epistemológico, esse ideário do aprender a aprender também guarda nexos profundos com a perspectiva pós-moderna de sociedade através das seguintes premissas:

(...) 1) ênfase da linguagem ao invés do trabalho na constituição do ser social; 2) ênfase na diferença ao invés de um valor universal; 3) defesa da singularidade em oposição a totalidade vista como totalitarismo; 4) negociação e interação ao invés da transmissão; 5) relação aluno-aluno como mais importante que professor-aluno; 6) paradigmas contemporâneos de ciência que dilue os meta-relatos e a relativiza o ser científico através da fusão da ciências com a arte. (Duarte, 2001, p. 45-46).

Na atualidade, apoiado sob o jargão ideológico da *Sociedade do Conhecimento*, essa filosofia escolar reafirma as formas de controle ideológico próprio do capitalismo no plano ideo-pedagógico, quando buscam formar nos indivíduos *competências e habilidades* tendo em vista “[...] a necessidade constante de atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera

da empregabilidade” (SAVIANI, 2011, p.423) em um contexto de ampliação do desemprego, decorrentes da crise estrutural do capital, “instabilidade e precarização do trabalho, de “incertezas” resultantes das políticas neoliberais de redução do Estado e da reestruturação produtiva na direção do “capitalismo flexível”” (SILVA e SILVA, 2013b, p. 7). Portanto, como diz Duarte (2001, p. 38) “trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”

Dessa maneira os PCN’s como uma expressão desse construto ideológico pós-moderno no plano cultural e neoliberal no âmbito político-econômico na política curricular brasileira, agrega tanto a lógica das competências em sua estrutura didático pedagógica, baseado em políticas de correção de fluxo e de avaliação externa, bem como os valores de uma cidadania participativo-conservadora e intercultural mediante a incorporação dos chamados *temas transversais* tanto do ensino fundamental, quanto do ensino médio.

5. Considerações finais

A análise das experiências e concepções sobre a questão do espaço educativo nos forneceu mediações que contribuem para a problematização do movimento atual ancorado na carta das Cidades Educadoras, principal lastro teórico das experiências de ampliações dos espaços na atualidade. Ficou claro que as mudanças no trato com a questão do espaço educativo não representam rupturas com antigas utilizações da escola pública. É um tipo conservador de modernização do arcaico que atrasam o moderno.

Neste caso, as cidades educadoras vem revigorando a ideia de uma escola para pobres, atualizada as determinações gerenciais de inspiração neoliberal que se agarram à educação intercultural, ao pensamento de grandes intelectuais de esquerda como Paulo Freire e ao modelo de cidadania participativo-conservadora de cunho pós-moderno, para mascarar a economia de presença do Estado na ampliação dos espaços em sua infraestrutura, recursos, materiais, recursos humanos, dentre outros. No momento atual de hegemonia do Modelo Liberal-Periférico do Governo LULA/DILMA (FILGUEIRAS e GONÇALVES, 2007)¹⁴ vem sendo mantida uma escola que, mesmo continuando a ser destinada para a pobreza, não possuem mais com altos investimentos nos espaços como nos Ciep’s e Escolas-Parques. Logo

¹⁴ Termo adotado para designar o modelo econômico adotado pelo Governo Lula, a partir da crise e esgotamento do Modelo de Substituição de Importações – MSI. A respeito ver FILGUEIRAS, L. e GONÇALVES, R.. A economia política do governo Lula. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

é também pobre material, estrutural e pedagogicamente. Uma *escola 'pobre' para pobres*, como diz Algebaile (2009). Entendemos assim que a perspectiva das Cidades Educadoras é uma ser versão mais bem elaboradas, imbuídas de correntes teóricas da esquerda, das manipulações históricas de tempo e escolar, (re)funcionalizando os espaços da escola pública e agora da cidade como um todo para a necessária gestão da pobreza, principalmente em países periféricos onde a agudez da crise do capital é mais severa.

Referências Bibliográficas

- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. *Escola pública e pobreza no Brasil – Ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, FAPERJ, 2009.
- AZEVEDO, José Clóvis de. *Reconversão Cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007. 271 p.
- BRASIL. Portaria Interministerial Nº. 17. Brasília, 2007: Institui o Mais Educação.
- Carta das Cidades Educadoras. Proposta definitiva, novembro de 2004. Cadernos Cenpec 2006 n. 1. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/165>.> Acesso em 11/01/2014
- CAVALIERE, Ana Maria. *Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?* In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002
- COUTINHO, Carlos Nelson. *O Estruturalismo e a Miséria da Razão*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 2. ed.
- DELORS, Jaques (Presidente). *Educação: um tesouro à descobrir. Relatório para UNESCO da comissão internacional da educação para o séc. XXI*. Paris: UNESCO, 2006.
- DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. (Coleção de Textos Fundantes de Educação)
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- FAURE, Edgar [et al]. *Apprendre à être*. Paris, Fayard/Unesco, 1972. 368 p.
- FERNADES, Florestan. *Marx, Engels e Lenin: a história em processo*. Expressão Popular: São Paulo, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997, 165 p.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

- _____. Política e Educação. São Paulo, Cortez, 2001a, 5. ed.(Coleção Questões de Nossa Época ; v.23)
- _____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 1987, 17. ed.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Práxis. São Paulo: Cortez, 2004.
- GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere: Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- HARVEY. O Enigma do Capital:e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo , 2011.
- MATOS, Sheila Cristina Monteiro. Programa Mais Educação/Mais Escola : avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A. Política educativa, crise da escola e promoção de justiça social. In:Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte : Autêntica Editora , 2009.
- OLIVEIRA, Francisco. A Economia Brasileira: crítica à razão dualista. Petrópolis: Vozes, 1988.
- ROSA, Alessandra Victor Nascimento. Educação Integral e(m) Tempo Integral: espaços no programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – Rj. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- SANTOS, Fernando Assis dos; SOARES, Maria Lucia de Amorim. Cidade Educadora e Escola Cidadã na Cidade Contemporânea. QUAESTIO, Sorocaba, SP, v. 11, n. 2, p. 177-194, novembro 2009.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Crítica e a defesa do Ensino Público. In: Revista Caros Amigos- Especial Educação, junho de 2011.
- _____. Escola e Democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SCHMIDT, João Pedro. Comunidade e Comunitarismo: considerações sobre a inovação da ordem sociopolítica. Ciências Sociais Unisinos, vol. 47, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 300-313,
- SILVA, Jamerson Antonio da.; SILVA, Katharine Nínive Pinto da. Educação Integral, Intercultural e Sistêmica: “A Hegemonia às Avessas” no Programa Mais Educação. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n.1, p. 135-145, jun. 2013.
- SILVA, Pedro Claesen Dutra. De Pós a Pós, A Lugar Nenhum: uma crítica ao pensamento de Boaventura de Sousa Santos. In: V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO. Florianópolis: USFC, 2011.

SINGER, Paul. Poder, Política e Educação. In:Revista Brasileira de Educação, nº1, p. 5-15, Jan/Fev/Mar/Abr., 12.

VILLAR, Maria Belén Caballo. A Cidade Educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. 2. ed.

WOOD, Ellen Meikins. O que é a agenda pós-moderna.In: WOOD, Ellen Meikins; FOSTER, John Bellamy (orgs.) Em defesa da história. Marxismo e pós- modernismo.Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.