



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**AS POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO: O
CASO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ**

INÉDIA ADRIANI BORTOLANZA

CASCATEL - PR

2020



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**AS POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO: O
CASO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ**

INÉDIA ADRIANI BORTOLANZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulino José Orso

CASCADEL - PR

2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Adriani Bortolanza, Inédia

As políticas compensatórias e seus impactos na educação :
o caso de Três Barras do Paraná / Inédia Adriani
Bortolanza; orientador(a), Paulino José Orso, 2020.
99 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2020.

1. Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Programa Saúde na
Escola. 3. Educação Compensatória. 4. Intersetorialidade. I.
Orso, Paulino José . II. Título.

INÉDIA ADRIANI BORTOLANZA

AS POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO: o caso de Três Barras do Paraná

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Paulino José Orso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



José Luiz Derisso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Cascavel, 17 de dezembro de 2020

AGRADECIMENTOS

A convite de minha irmã Eliza Bortolanza, aceitei o desafio de realizar a prova de seleção para o Mestrado em dezembro do ano de 2018. Foi um desafio, particularmente porque não acreditava em mim mesma, mas iniciou-se uma nova etapa em minha vida, cujo resultado está na conclusão do Mestrado. Ainda que a responsabilidade pela dissertação e pelas ideias aqui defendidas sejam pessoais, é certo dizer que esta dissertação, em sua essência, revela a contribuição de muitas pessoas em sua realização. A todos, meu sincero agradecimento.

Ao Prof. Dr. Paulino José Orso, pelo carinho, pelo respeito, pela atenção, pela segurança transmitida e pelo comprometimento no trabalho de orientação desta pesquisa.

Aos professores da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Luciana Cristina Salvatti Coutinho e Prof. Dr. José Luiz Derisso, pelas contribuições fundamentais para o desenvolvimento e materialização desta dissertação.

Aos docentes do PGGE, pelos ensinamentos e discussões em sala de aula, os quais, certamente, contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa.

Agradecimento muito especial manifesto à minha irmã Eliza, grande incentivadora para que eu participasse do processo de seleção para o Programa de Mestrado, por acreditar em mim, ver potencial onde eu não acreditava existir, pela parceria, apoio, suporte e, acima de tudo, seu amor por mim.

À Professora Jéssica Bilatto, amiga e colega de trabalho, pelo carinho, pela amizade, apoio e suporte.

Às minhas colegas de trabalho do Centro Municipal de Educação Infantil Anaju, pela compreensão e companheirismo.

Aos colegas de turma, pela companhia, coleguismo e pelo prazer de convivermos entre iguais.

Aos familiares, pela compreensão nos momentos de ausência, em especial, meus filhos Eduarda Bortolanza Paixão e Yohan Bortolanza Kischner, minha amada mãe Vilma Dal Magro Bortolanza e minha irmã Edina Regina Bortolanza.

E, por fim, aos amigos de longa data, que acreditaram na minha capacidade e compromisso, torcendo por mim, pelas minhas conquistas, tecendo palavras de apoio.

BORTOLANZA, Inédia Adriani. **As políticas compensatórias e seus impactos na educação: o caso de Três Barras do Paraná** 2020.99f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

RESUMO

A presente dissertação é o resultado da pesquisa e da análise realizada sobre a função social da escola e do papel da educação, considerando a inserção de políticas compensatórias, assim como o trabalho intersetorial nas instituições de ensino na cidade de Três Barras do Paraná, com ênfase no Programa Saúde na Escola. O objetivo foi identificar as interferências que essas políticas e a proposta de atendimento setorial partilhada causam na qualidade do ensino, oferecendo alguns subsídios para a discussão acerca das implicações que acarretam à educação. Para tanto, fez-se necessário um percurso pela história da educação, verificando as mudanças pelas quais ela foi passando em função das transformações ocorridas nas forças produtivas materiais da sociedade, retratando as políticas sociais e as políticas públicas, a partir de uma análise entre aquilo que a Pedagogia Histórico-Crítica preconiza e a sua contraposição à Educação Compensatória. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, que adota como método o Materialismo Histórico-Dialético. Realizou-se um levantamento e uma análise de documentos na Secretaria Municipal de Educação do referido município, de modo a apurar o histórico, descrever e analisar a implementação do Programa Saúde na Escola. Com base na investigação e na análise do estudo realizado, constata-se que as políticas compensatórias, e de modo específico o Programa Saúde na Escola, causam um forte impacto na educação, interferindo decisivamente no processo educativo, por vezes, comprometendo os resultados esperados na educação.

PALAVRAS-CHAVES: Pedagogia Histórico-Crítica. Programa Saúde na Escola. Educação Compensatória. Intersetorialidade.

BORTOLANZA, Inédia Adriani. **Compensatory policies and their impacts on education:** the case of Três Barras do Paraná 2020.99f. Dissertation (Masters in Education). Stricto Sensu Postgraduate Program in Education. Area of concentration: Society, State and Education, Research Line: History of Education, State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2020.

SUMMARY

This dissertation is the result of the research and analysis carried out on the social function of the school and the role of education, considering the insertion of compensatory policies, as well as intersectoral work in educational institutions in the city of Três Barras do Paraná, with emphasis on the Health at School Program. The objective was to identify the interferences that these policies and the proposal of shared sectoral care cause in the quality of education, offering some subsidies for the discussion on the implications that they bring to education. For that, it was necessary to go through the history of education, verifying the changes it went through due to the transformations occurred in the material productive forces of society, portraying social policies and public policies, based on an analysis between what Historical-Critical Pedagogy advocates and its contraposition to Compensatory Education. It is a bibliographic and documentary research based on the Critical-Historical Pedagogy, which adopts Historical-Dialectic Materialism as its method. A survey and analysis of documents were carried out at the Municipal Department of Education of that municipality, in order to ascertain the history, describe and analyze the implementation of the Health at School Program. Based on the research and analysis of the study carried out, it was found that compensatory policies, and specifically the Health at School Program, cause strong impact on education, interfering decisively in the educational process, sometimes jeopardizing the expected results in education.

KEYWORDS: Historical-Critical Pedagogy. Health at School Program. Compensatory Education. Intersectorality.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMOP	Associação dos Municípios do Oeste Paranaense
BC	Banco Central
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
GTI	Grupos de trabalhos Intersetoriais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PHC	Pedagogia Histórico–Crítica
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PROERD	Programa Educacional de Resistência as Drogas
PSE	Programa Saúde na Escola
SIMEC	Sistema de Monitoramento do Ministério da Educação
TJPR	Tribunal de Justiça do Paraná
UBS	Unidade Básica de Saúde
PPPs	Projetos Políticos Pedagógicos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 HISTORICIZAÇÃO DA ESCOLA E SUA FUNÇÃO SOCIAL	15
2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA.....	33
2.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	33
2.2 EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA	44
3 POLÍTICAS PÚBLICAS COMPENSATÓRIAS E A PRÁTICA DA INTERSETORIALIDADE NO MUNICÍPIO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ.....	55
3.1 APRESENTAÇÃO DO MUNICÍPIO	55
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS SOCIAIS	57
3.3 INTERSETORIALIDADE	63
3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS COMPENSATÓRIAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ COM ÊNFASE NO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA.....	68
CONCLUSÃO.....	85
REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

Saviani (2005) concebe a escola como sendo uma instituição cuja preocupação central é a socialização dos saberes sistematizados. Além disso, a escola parte de uma visão empírica e se propõe a atingir os saberes elaborado, metódico e científico. Assim sendo, essa instituição existe para proporcionar aos alunos o alcance aos instrumentos que oportunizem o acesso aos saberes, bem como aos rudimentos desses saberes, para que os saberes metódico, sistemático, científico e elaborado passem a predominar sobre os saberes espontâneo, natural e assistemático, pois, não se faz homem naturalmente. O homem não pensa, avalia e age sem a interveniência do trabalho educativo. No entanto, para se chegar a esse resultado, a educação necessita tomar como referência e matéria-prima de sua atividade os saberes objetivos produzidos historicamente (SAVIANI, 2013).

Como sabemos, a escola também é uma instituição histórica, a qual está sujeita a transformações, de acordo com o desenvolvimento da sociedade e com a importância que lhe atribuem em cada momento. Desde seu surgimento/criação, ela passou de uma escola voltada exclusivamente para os interesses das elites, isto é, de uma parcela da classe dominante, que se estende desde a antiguidade até o início da modernidade, para uma escola que foi se popularizando paulatinamente até chegar ao momento em que, na atualidade, praticamente se universaliza, ao menos a escolarização básica, e se amplia significativamente o acesso dos trabalhadores ao ensino superior.

Todavia, com a popularização da escola, gerou-se um conflito básico e fundamental para a classe dominante: Como garantir o controle da educação e mantê-la a seu serviço, uma vez que foi criada para isso, após a ampliação de seu acesso e estendê-la à classe trabalhadora? Orso (2019) argumenta que a saída encontrada foi a dualidade da escola, isto é, garantir uma escola rica para ricos e uma escola pobre para pobres, mínima o suficiente para garantir os interesses da classe dominante que a controla. Apesar dessa realidade, os trabalhadores conquistaram o acesso à escolarização e, portanto, por meio dela, a possibilidade de também ter acesso aos conhecimentos científicos mais desenvolvidos produzidos historicamente. Com isso, também surge a possibilidade de compreender efetivamente a realidade e transformar os conhecimentos em meios e instrumentos de ação e de transformação da própria realidade (ORSO, 2019).

De acordo com Saviani (2013), na sociedade capitalista, o saber produzido socialmente é uma força produtiva e apropriado pela classe dominante. Ao trabalhador, permitia-se somente uma parte desse saber, o qual deveria ser utilizado para a produção. Nessa perspectiva, conforme ressalta Orso (2019), para que o trabalhador tivesse somente uma educação conveniente, para não subverter a ordem existente e não comprometer a finalidade pela qual havia sido criada a escola, ao perceber que isso poderia vir a acontecer, inicia-se um processo de esvaziamento dos conteúdos escolares, introduzindo na escola diferentes funções, atividades e ocupações que não lhe eram próprias, impedindo ou, pelo menos, minimizando as possibilidades de ensinar e de aprender. É possível ainda constatar todas as tarefas que são atribuídas à escola, tais como realizar promoções sociais, rifas, comemorações, projetos e programas de políticas públicas e sociais.

Essas atribuições fazem com que a escola se transforme em uma instituição que ocupe as crianças, uma espécie de “depósito” de crianças que se presta a uma dupla finalidade: retira as crianças da rua, resguardando-as do acesso às drogas, e permite que os pais trabalhem, isto é, quando conseguem emprego, reduzindo a pressão social (ORSO, 2011).

De qualquer modo, considerando-se que o papel e a responsabilidade da escola são de ensinar e de aprender, enquanto se fazem outras coisas, deixa-se de efetivamente ensinar e aprender, apesar de que, para o senso comum, na medida em que a escola se ocupa de tudo isso, seja compreendida como cumpridora de seu papel a tal ponto que se promove uma completa inversão dos papéis. Desse modo, o papel social da escola passa a ser visto como prestar assistência e, “se sobrar tempo”, também ensinar um pouco. Em outras palavras, o essencial passa a ser o secundário, e o secundário transforma-se no essencial (SAVIANI, 2005).

Atualmente, as pesquisas voltadas para a temática da implantação de políticas públicas nas escolas não têm dado significativa importância às reais proposições que envolvem a instalação dessas nas escolas. Os estudos relacionados à temática do processo de implementação de uma política pública compensatória ainda deixam lacunas relacionadas aos fins específicos a atingir, quando se mostram interessados em fazer uma espécie de aliança com a Educação. Essas linhas de ação contribuem para congestionar a escola com atribuições e funções sociais que não são propriamente dela, comprometendo a função primordial da escola, que é o trabalho com o conhecimento científico e a apropriação e a

socialização do saber mais elaborado produzido histórica e coletivamente pela humanidade.

Além do mais, praticamente inexistem estudos que avaliem o impacto da implementação das políticas compensatórias e das propostas de atendimento setorial partilhada – intersetorialidade –, sobre a escola e o trabalho pedagógico. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo cobrir essa lacuna e oferecer uma contribuição para a discussão acerca dos programas intersetoriais na Educação como políticas compensatórias e suas implicações.

A minha¹ aproximação com o tema ocorreu durante o percurso como professora da Rede Municipal de Educação. Sou graduada em Pedagogia, pela Faculdade de Tecnologia Machado de Assis (FAMA), e Educação Física, pela Faculdade Assis Gurgacz (FAG), com Especializações em Educação Física Escolar e Educação Especial, cursadas na UNIVALE (Faculdades Integradas do Vale do Ivaí), e Gestão Escolar, na Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira (FETREMIS). Concursada há 17 anos pelo Município de Três Barras do Paraná, atuo como diretora no Centro Municipal de Educação Infantil ANAJU há quatro anos, porém, já atuei em sala de aula, também como coordenadora da Educação Física e fiz parte de Equipe Pedagógica. Durante as práticas pedagógicas, evidenciei questões presentes no cotidiano escolar dos estabelecimentos de ensino do município de Três Barras do Paraná, voltadas à adesão de programas intersetoriais com vistas a uma política compensatória. Contudo, nesse período, fui percebendo que, aquilo que parecia ser um avanço, já que, de certa forma, garantia o atendimento às necessidades básicas das crianças, acabava interferindo na educação, comprometendo a sua principal finalidade: o trabalho com os conhecimentos científicos. Esse movimento fez com que eu tomasse como referência e objetivo discutir a questão da educação compensatória e da intersetorialidade, assim como as interferências que causam nas escolas e no processo do trabalho pedagógico, aproximando o leitor sobre a real função da escola, a natureza e a especificidade da educação, apresentando a Proposta da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC, doravante) como teoria crítica da Educação.

¹ Neste trecho, por se tratar de informações da pesquisadora, usa-se a primeira pessoa do singular. No restante do trabalho, optamos pela primeira pessoa do plural.

O que motivou, inicialmente, esta análise foi compreender como funcionam essas políticas dentro da escola, com a adesão de projetos intersetoriais de visão compensatória e as interferências que causam na qualidade do ensino.

Desde a antiguidade, por necessidades sociais, as escolas atendiam unidades produtivas, sendo popularizadas e fazendo com que camadas cada vez maiores de indivíduos tivessem acesso a uma educação conveniente, deixando claras as intenções da burguesia: garantir e perpetuar seus interesses. De acordo com Batista, Orso e Lucena (2019), essa classe, toda vez que percebe os avanços nas conquistas da classe trabalhadora e se sente ameaçada, interrompe-os com ditaduras, golpes institucionais ou de outros modos.

Este trabalho apresenta uma investigação sobre políticas compensatórias e a implementação de projetos e programas intersetoriais dentro da educação, especificamente sobre o *Programa Saúde na Escola* (PSE, de ora em diante), no município de Três Barras do Paraná, uma política intersetorial da Educação e Saúde, instituída pelo Ministério da Saúde e o Ministério da Educação. O programa foi aderido pelo gestor Municipal com ações articuladas dentro da comunidade escolar, inclusive está inserido dentro dos *Projetos Político-Pedagógicos* (PPPs, deste ponto em diante) das escolas do município.

O montante de informes que compõe esta pesquisa atenta para a discussão sobre as funções sociais que as escolas exercem, em particular, as de Três Barras do Paraná, que vêm sendo chamadas a desempenhar programas e projetos da área de saúde, de ordem jurídica, policial, financeira e alimentar, passando a ser vistas como local reservado a crianças e adolescentes que nela aportam uma ampla gama de necessidades, que vão além da formação intelectual, emergindo como instituições educativas e incorporando funções sociais. Essa configuração pode ser classificada Pedagogia Compensatória².

O PSE, articulado pela intersetorialidade, é uma estratégia política que coloca a serviço da educação ações que deveriam ser desempenhadas pela “família” e pelo setor da saúde, e atribuições e responsabilidades do setor da saúde estão sendo partilhados com a educação. Além de incorporar ações sociais nas escolas, essas ações reforçam o assistencialismo, esvaziam os conteúdos, restringem a qualidade do ensino e interferem no desenvolvimento humano.

² A Pedagogia Compensatória será abordada na seção 2.2 Educação Compensatória.

Nesse sentido, esta dissertação está apoiada na PHC, que defende a especificidade do trabalho educativo na escola, cuja essência é a socialização dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas. Além disso, procura identificar, ao longo da história, qual era a real função da escola, a quem ela servia e ainda serve, os tipos de políticas que estiveram e estão presentes nas instituições escolares e quais os reais interesses inerentes a essas políticas camufladas de interesses das classes dominantes ao prestarem um serviço social à comunidade.

Saviani, pesquisador brasileiro de renome que cunhou o termo Pedagogia Histórico-Crítica, em suas obras, deixa clara a representatividade da escola como local e instrumento de apropriação do saber, que contribui para eliminação da seletividade e da exclusão social, possibilitando que o indivíduo possa analisar a sua realidade de maneira crítica (SAVIAN, 2013).

Para dar conta dos objetivos desta pesquisa, analisamos a trajetória da escola ao longo da história, o seu papel no processo histórico até os dias atuais, a sua função e a quais interesses serve, bem como o que defende a PHC com relação ao papel da escola e ao impacto que têm as políticas compensatórias sobre a educação dos alunos no município de Três Barras do Paraná.

O fato de fazermos parte da rede municipal de educação, a opção pelo município de Três Barras do Paraná, como estudo de caso desta pesquisa, é justificada, por um lado, devido à sua adesão a programas intersetoriais e, por outro, por conta do fato que grande parte dos docentes do município defende que a PHC, que é o referencial teórico adotado para a prática educativa, se contrapõe à Educação Compensatória.

Em Três Barras do Paraná, as Escolas e os Centros Municipais de Educação Infantil realizam um trabalho articulado, aderido pela Secretaria de Educação, entre profissionais e instituições de diversos setores, a fim de construir um conjunto de ações integradas de modo a formar uma rede intersetorial dentro das instituições de ensino. Tais ações têm o escopo de responder aos desafios de atender às diversas dimensões de cada aluno - física, intelectual, social, afetiva e simbólica -, fazendo com que a escola seja um “centro de superação de problemas”. Entretanto, essas funções não condizem com o que preconiza a PHC, o que impacta diretamente no currículo adotado pelas instituições de ensino.

A escolha pelas políticas compensatórias, em específico o programa intersetorial PSE, se justifica como objeto de pesquisa por se tratar de um programa

de ações de saúde dirigido aos alunos da rede pública de ensino e voltado para a formação dos estudantes, desenvolvendo ações de prevenção, de promoção e de assistência à saúde. Todavia, esses aspectos não estão articulados e fundamentados no currículo e no saber elaborado cientificamente, agregando atribuições não condizentes com a intencionalidade teórica da proposta curricular, desconstruindo as relações reais que caracterizam a educação como um fenômeno concreto, com uma rica totalidade de relações e determinações numerosas.

Assim sendo, a questão central deste estudo é analisar os impactos e as interferências que as políticas compensatórias, em específico o programa intersetorial PSE, causam na educação e nas instituições escolares do município de Três Barras do Paraná, além das intencionalidades dessa política.

Considerada a importância desses fatores para esta análise, fez-se um levantamento da literatura especializada e uma discussão dos principais pontos que sustentam os argumentos utilizados, sendo eles: história da escola, a sua origem e criação, as funções da escola, a Pedagogia Compensatória, a PHC, as políticas sociais e públicas, a intersetorialidade e o PSE.

Quanto aos recursos metodológicos, utilizamos a seleção de fontes primárias para suprir as necessidades de questionamentos da pesquisadora, tais como: revisão literária e análise dos documentos sobre o PSE em Três Barras do Paraná que fazem parte da pesquisa.

Sendo assim, este trabalho pretende alertar os representantes do poder público local sobre a adesão de programas e projetos intersetoriais de cunho compensatório que desviam a função social da escola, além de demonstrar os interesses dominantes e os elementos que estão articulados em torno deles, discorrendo sobre como a escola está sendo usada para tais disparidades ao inserir nela tais políticas públicas e sociais.

Para apresentar os resultados do estudo, dividimos este texto em três capítulos. No primeiro, apresentamos o processo histórico de desenvolvimento da escola, ressaltando aspectos importantes da trajetória de desenvolvimento das instituições e das funções que a ela têm sido incorporadas, com vistas à compreensão do papel que a escola desempenhou e desempenha.

No segundo capítulo, analisamos algumas relações s acerca do objeto estudado – as políticas compensatórias e intersetorialidade – com base na PHC, a qual cita parte do pressuposto de que a escola sofre a determinação do conflito de

interesses que caracteriza a sociedade, sendo que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, mas sim de articulá-la aos seus próprios interesses, buscando fortalecer a luta em defesa da escola e evitar que a educação seja apropriada e articulada com interesses dominantes (SAVIANI, 2018).

No terceiro capítulo, registramos o estudo e a análise do caso do município de Três Barras do Paraná, observando o contexto político e institucional, o que nos permite discutir questões fundamentais relacionadas à prática da intersetorialidade e à implementação do programa na cidade. A primeira parte do capítulo é dedicada à apresentação da caracterização do município estudado, com alguns dados referentes às condições sociais da população. Em seguida, destacamos acerca das políticas públicas, das políticas sociais e da intersetorialidade. Posteriormente, abordamos os programas e projetos aderidos pela Secretaria Municipal de Educação, dando ênfase à implementação do PSE no município, realizando a análise sobre a sua trajetória, desde a sua adesão em 2011, e sobre a intersetorialidade e as políticas compensatórias de modo geral.

Por fim, na conclusão, fazemos um balanço dos resultados encontrados nesta pesquisa, destacando os aspectos dos programas intersetoriais na Educação como políticas compensatórias, fornecendo análises dos aspectos invasivos nas escolas, os quais nos remetem a combater os avanços de programas e políticas públicas nas instituições de ensino, esclarecendo as implicações/consequências para uma Educação de qualidade.

1 HISTORICIZAÇÃO DA ESCOLA E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Considerando os elementos históricos sobre a disputa (ou embate) em relação a função social da escola, destacamos que essa função é relativa e complexa, pois há várias formas de pensar a educação. Diante disso, neste primeiro capítulo, discorreremos sobre a história dessa instituição e a sua função social, visando à compreensão da sua importância e da relevância da educação. Foram feitos apontamentos relacionados à educação e à luta da classe trabalhadora pelo direito a ela e ao saber sistematizado, ressaltando-se a compreensão do surgimento da escola e a importância da atividade educativa como processo de humanização.

Sabendo que a escola é uma instituição histórica, que sofre mudanças conforme a sociedade se transforma, é necessário verificar como a escola surgiu, as transformações pelas quais passou e como ela atualmente se configura. Esse objetivo nos leva à seguinte questão: Qual é efetivamente o papel da escola na sociedade?

Para Lombardi (2010), o homem se diferencia da natureza, se sobrepõe a ela e, por meio dela, passa a se educar. Em outras palavras, o homem não nasce pronto, precisa tornar-se homem e aprender a produzir a sua existência. Sendo assim, a sua produção é ao mesmo tempo a sua formação, isto é, um processo educativo. Portanto, o homem não se faz naturalmente, haja vista que a humanização exige trabalho educativo.

Corroborando desta visão, Saviani (2005) defende que

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2005, p. 7).

A educação, na visão de Lombardi (2010), embasada no Marxismo, é determinada pela forma que os homens produzem a vida material. A educação não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social, mas, ao contrário, está profundamente inserida no contexto em que se desenvolve, vivenciando e expressando os movimentos que emergem do processo das lutas entre as classes e as frações de classes.

Lombardi (2010), por sua vez, afirma que Marx e Engels, na obra *A Ideologia Alemã*, fazem distinção entre os homens e os demais animais, pela forma como agem sobre a natureza para produzirem seus meios de existência, ajustando-a às suas necessidades, chamando isso de processo educativo. A concepção Marxista de Educação, segundo o autor, assume o princípio de formação omnilateral, ou seja, uma educação que propicia aos homens o desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades (LOMBARDI, 2010).

Na visão de Saviani (2005), o homem não nasce sabendo e não se faz homem naturalmente. Para saber agir, sentir, pensar e avaliar, ele precisa aprender, o que pressupõe trabalho educativo. Em consequência disso, transforma o saber natural, espontâneo e assistemático em saber metódico, sistemático e científico, convertendo o saber objetivo em saber escolar (SAVIANI, 2005).

Sheibi (1994) contribui também nessa mesma perspectiva, afirmando que a educação tem que ter como referência e ponto de partida o saber objetivo, que é produzido historicamente. Nesse sentido, a escola existe para propiciar o acesso à cultura, sendo o caminho pelo qual o homem se humaniza.

Diante disso, iniciou-se o estudo e a análise em torno da história da escola e da sua função social, no intuito de compreender as mudanças pelas quais a educação foi passando.

Ponce (1998) relata a história da educação, partindo das comunidades primitivas, nas quais a educação e o ensino davam-se por meio da vida e para a vida. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade. A educação era uma função espontânea da sociedade em conjunto. Nessa sociedade, a totalidade dos bens estava à disposição de todos. O dever ser, no qual está a raiz do fato educativo, era sugerido pelo seu meio social desde o momento do nascimento.

Nas comunidades primitivas, os homens se apropriavam da natureza para suprir as suas necessidades existenciais trabalhando coletivamente. Ao se relacionarem, enquanto produziam seus meios de vida, educavam-se e educavam as novas gerações. O trabalho e seu modo de produção constituem-se, portanto, na essência do homem (LOMBARDI, 2010).

De acordo com Ponce (1998), é provável que o aparecimento das classes decorra de uma dupla origem, da escassez do rendimento do trabalho humano e da substituição da propriedade comum pela privada. Com as técnicas elementares da

época, o trabalho material acabava se tornando esgotante, devido ao fato dos indivíduos se dedicarem mais ao cultivo da terra, não havendo tempo para o desempenho de outras funções da tribo. Com isso, pouco a pouco, surgiu um grupo de indivíduos para desempenhar certas formas de trabalho social, libertos do trabalho material propriamente dito (PONCE, 1998).

Ponce (1998) destaca outra razão para o surgimento das classes: a divisão entre administradores e executores, resultado de uma produção maior que o necessário para o consumo da comunidade. Essas modificações foram introduzidas por meio das técnicas: a domesticação dos animais, o emprego na agricultura para os homens. Isso aumentou a produção e acentuou a fortuna, possibilitando o ócio para os administradores.

Nesse contexto, a educação deixou de estar implícita na estrutura total da comunidade. Anteriormente, era “única” e para todos; agora sofre uma partição, acarretando a divisão educacional e a conseqüente divisão social: os organizadores cada vez mais exploradores e os executores cada vez mais explorados. A educação sistemática, organizada e injusta surgiu no momento em que a educação perdeu o seu caráter homogêneo e integral. Conforme argumenta Ponce (1998),

Não é necessário dizer que a educação imposta pelos nobres se encarrega de difundir e reforçar esse privilégio. Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o status quo, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que “esse bem comum” pode ser uma premissa necessária para manter reforçar as classes dominantes. Para estas a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância. (PONCE, 1998, p. 28).

Historicamente, evidencia-se a passagem da sociedade primitiva para uma nova sociedade em que imperava a propriedade privada. Nesse contexto, o surgimento da sociedade privada de classes era baseado na escravidão; os filhos dos proprietários educavam-se ao lado dos pais, seguindo-os nos trabalhos, observando-os, escutando-os e ajudando-os em suas tarefas. A influência política desses proprietários era baseada na quantidade de terras que possuíam, ou seja, quanto mais terras tinham, mais influência exerciam. A instrução propriamente dita era recebida de algum escravo letrado a quem era atribuída essa função, em momento de ócio dos proprietários (PONCE, 1998).

Com o passar dos tempos, houve a libertação dos escravos, cujo trabalho passou a ser realizado pelos servos, em regime feudal. Nessa época, continuava havendo divisão de classes e os pequenos proprietários passaram a se dedicar ao comércio e às indústrias livres, surgindo a necessidade de uma nova educação. Contudo, as escolas públicas superiores também foram sendo exigidas como forma de assegurar o poderio crescente das classes em ascensão (PONCE, 1998).

De acordo com Saviani (2013), na antiguidade, quando as classes sociais não existiam a produção era comunal, a educação coincidia com o próprio ato de viver. Não havia, portanto, uma instituição educativa (escola); a escola surgiu posteriormente com a apropriação privada da terra e o advento da propriedade privada. Nessas circunstâncias, os proprietários de terra podiam viver sem trabalhar, já que viviam do trabalho alheio (os escravos na antiguidade e os servos na Idade Média), dispondo, desse modo, de tempo livre. E está nisso o sentido da palavra escola que, em grego, significa ócio, lazer, descanso, tempo livre.

Além do surgimento da escola, tem-se também a definição do seu papel social, aquilo que constitui a sua especificidade, o acesso ao saber elaborado, ao conhecimento científico. A escola, portanto, diz respeito à *episteme*, um termo grego que significa conhecimento sistematizado, ciência e não à *sofia*, outro termo grego que significa as categorias de experiência de vida, e muito menos à *doxa*, outro termo grego que significa opinião, palpite, conhecimento cotidiano, conhecimento espontâneo, aspectos apreendidos na vida cotidiana, não sendo necessária, para isso, a escola. O conhecimento sistematizado que foi sendo produzido pela humanidade, a partir do processo do trabalho com a transformação da natureza pelo homem, com a criação da cultura, para ser assimilado pelas novas gerações, necessita da escola (SAVIANI, 2013).

Durante a antiguidade e ao longo da Idade Média, a escola permaneceu como forma secundária e não generalizada de educação. A maioria dos não proprietários vivia do trabalho e se educava fora da escola no próprio trabalho. Apenas os proprietários, que eram uma minoria, educavam-se na escola, cujo currículo se centrava na ginástica, nos esportes e nos exercícios militares, configurando a Arte da Guerra, no domínio da palavra, a “*arte humanil*”, e, no domínio das leis da natureza, “a ciência” (SAVIANI, 2013).

Nesse período, a escolarização era exclusividade dos que não precisavam trabalhar. Com o desenvolvimento das forças produtivas, o deslocamento do

processo produtivo, a mudança do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, porém, houve a necessidade da generalização do saber científico, metódico e sistemático. Esse movimento foi explicitado pela exigência do registro escrito, que antes era apenas oral (PASQUALINI; MAZZEU, 2008).

De acordo com Pasqualini e Mazzeu (2008),

[...] é com o advento da sociedade de classes que surge um tipo de educação diferenciado, no qual se encontra a origem da própria escola. Essa educação tinha como finalidade oferecer, aos homens que não precisavam trabalhar para sobreviver, a possibilidade de ocupar o tempo ocioso de sua existência de maneira “digna” e “nobre”, por meio de uma educação contraposta àquela que continuava a existir entre os trabalhadores, que se educavam por meio do próprio trabalho (PASQUALINI; MAZZEU, 2008, p. 81).

Ponce (1998) expõe que, até o século X, só existiam Vilas, mas, a partir do século XI, com a transformação econômica, modificações técnicas estimularam o desenvolvimento do comércio, a circulação de dinheiro, a troca de mercadorias entre os artesões, a troca de produtos entre produtores, a transformação das cidades em centros de comércio e, com isso, a classe burguesa se fundiu. A transformação econômica e a relação entre as classes repercutiram na educação; enquanto a burguesia mais rica triunfava nas universidades, a pequena invadia as escolas primárias.

Com o fim da escravidão e a liberdade dos servos, contudo, surgiu o trabalho assalariado, com uma enorme massa de trabalhadores livres. Nasce, nesse contexto, o capitalismo, em que o proprietário se apodera de parte do trabalho alheio. Em outras palavras, os operários, para se manter, necessitam vender a sua força de trabalho por um salário que mal dá para o seu sustento (PONCE, 1998).

Para Favoreto (2008), expropriados dos meios de produção, os trabalhadores não viam outra forma de sobreviver a não ser vendendo a sua força de trabalho ao capital, perdendo, assim, a sua autonomia no processo produtivo, reduzindo-se a mera reprodução física. O trabalhador se torna uma mercadoria que vende a sua força de trabalho por um salário e se apresenta ao capital como tal.

Nessa organização, a sociedade ficou dividida em duas classes hostis: de um lado, uma minoria de exploradores burgueses, e, do outro, uma enorme massa de proletários explorados. A burguesia durante o século XIX buscou o aperfeiçoamento técnico para conquista de mais riquezas, e o proletariado foi se

convertendo em um acessório das máquinas. Ao se reunir um grande número de operários, desperta-se neles o início de sua consciência de classe, criando, dessa forma, condições objetivas de tornarem necessária à sua libertação (PONCE, 1998).

Ao longo do desenvolvimento histórico, a escola foi moldada pelos interesses e pelas tendências de cada momento histórico, tendo como efeito, na modernidade, submeter-se ao sistema capitalista vigente, servindo aos seus interesses. Na produção da passagem do feudalismo para o capitalismo, houve mudanças na organização da vida social, momento em que se desenvolveu a burguesia como nova classe dominante. Para que essa se desenvolvesse, foi necessária uma gradual socialização da educação. Nesse sentido, a escola pública ampliou-se progressivamente a partir da Revolução Francesa até os dias atuais (ORSO, 2019).

Ao longo da história, a escola se constituiu no principal meio de produção e de socialização do conhecimento, e foi criada pela classe dominante. A partir da modernidade, começou a se popularizar e ser disputada pelos trabalhadores, mas permaneceu como privilégio da elite por muitos séculos (ORSO, 2019).

Conforme ressalta o autor, na modernidade, com o aumento da utilização da leitura e da escrita, houve a necessidade de a população ter domínio da cultura intelectual, fato que ocasionou a pressão social por escolas e a necessidade de sua expansão (ORSO, 2019). Nesse contexto, o processo educativo como formação institucionalizada é um fenômeno da modernidade, resultado de uma necessidade ocasionada pela sociedade capitalista, baseada na indústria, que necessitava de uma formação generalizada para os trabalhadores. Nas palavras de Duarte (2001):

Até um certo estágio do desenvolvimento histórico os homens podiam formar-se pelo simples convívio social. Após o surgimento da sociedade capitalista a reprodução da sociedade passa a exigir que a educação escolar, enquanto processo educativo direto e intencional, passe à condição de forma socialmente dominante de educação. (DUARTE, 2001, p. 50).

Favoreto (2008) afirma que, no século XIX, a educação pública tornou-se uma possibilidade e, ao mesmo tempo, uma necessidade, passando a ser frequentada pelos filhos da pequena burguesia e também pelos filhos dos trabalhadores. Para a classe trabalhadora, aumentou a necessidade de se qualificar, para se preparar como mão de obra para o trabalho. Nesse momento, a educação

se desenvolveu também como uma necessidade social, visto que, devido à expropriação de bens materiais e valores morais de uma classe sobre a outra, houve a necessidade da implantação de moradias em becos, atrás das fábricas e nas ruas.

A burguesia do século XIX percebeu que a educação era um meio de transformar a sociedade, e ela foi contribuinte para luta de classes, visto que a educação é também o processo pelo qual as classes dominantes preparavam a mentalidade das crianças às condições fundamentais da sua própria existência (FAVORETO, 2008).

Favoreto (2015) relata que, durante o século XX, foram os marxistas e os liberais que mais fizeram apontamentos sobre a escola e/ou a transformação da sociedade. A década de 1930, momento de reorganização política, econômica e da produção no Brasil, foi um período marcado por reformas educacionais. O país vivia um momento que repercutiu sobre o debate educacional, no qual se defendia a construção de uma política nacional de educação que, além de integrar todas as regiões em um sistema único de ensino, possibilitasse a efetivação da educação pública e gratuita.

Em continuidade ao processo histórico da educação, contribuindo com o exposto até o momento, Alves (2001) destaca as funções sociais que a escola exerce no interior da sociedade capitalista, na fase do último terço do século XIX e ao longo do século XX, enfatizando a forma pela qual a escola veio sendo produzida anteriormente.

O capital financeiro é o caráter parasitário assumido pelo capitalismo como resultado da fusão do capital industrial e do capital bancário. Com advento da máquina moderna e as inovações tecnológicas, grande parte dos trabalhadores foi dispensado pelas empresas. Com isso, de um lado, aumentou o número de trabalhadores unidos e desempregados, e, de outro, vem aumentando o número de ociosos e miseráveis, refletindo o parasitismo assegurado pelo consumo de mais-valia concedido e controlado pelo capital e mediado pelo Estado (ALVES, 2001).

Nessa direção, Gorender (1996) argumenta:

À medida que se implementam inovações técnicas poupadoras de mão-de-obra, tais ou quais contingentes de operários são lançados no desemprego, em que se mantêm por certo tempo, até quando a própria acumulação do capital requeira maior quantidade de força de trabalho e dê origem a novos empregos. Assim, a própria dinâmica do capitalismo atua no sentido de criar uma superpopulação relativa

flutuante ou exército industrial de reserva. (GORENDER, 1996, p. 41).

No interior da sociedade capitalista, a escola exerce funções sociais, sendo patrocinada por essa mesma sociedade. Apesar do anacronismo de sua organização didática e da degradação de seu conteúdo, a escola pública, ao longo do século XX, se expandiu avassaladoramente, destruindo todas as resistências ao seu avanço. Para tanto, precisou se refuncionalizar para atender a tais necessidades sociais, um movimento que começou a realizar a sua necessária e irremediável universalização (ALVES, 2001).

Atenuando o desemprego, o Estado também assumiu a responsabilidade de gerar atividades produtivas para diminuir o desemprego, mediante a expansão escolar, dos serviços de saúde pública, do crescimento do funcionalismo público em geral, da ampliação das forças armadas, bem como do incremento às obras públicas, liberando, por meio desses recursos, a gratuidade dos serviços médicos e educacionais públicos (ALVES, 2001). Assim, as políticas sociais mais específicas foram gradativamente se agregando às políticas básicas, entre elas: salário-família, auxílio-transporte, auxílio habitação, auxílio desemprego e subsídios para o lazer (ALVES, 2001).

O quadro do funcionalismo público foi obrigado a exercer quase que somente atividades improdutivas de caráter exclusivamente parasitário. A rede pública de saúde dependia das funções que lhe eram atribuídas, assim como escola pública, por força da ação reguladora do Estado, também desenvolveu a tendência de expansão das atividades produtivas. Na perspectiva do capital, a escola não necessitava cumprir com suas funções específicas. Para Alves (2001),

Por manter uma organização didática anacrônica, e descomprometida com o conhecimento, pelo aviltamento dos seus conteúdos curriculares, sua expansão é necessária, do ponto de vista material, pois permite a alocação de trabalhadores expulsos das atividades produtivas junto as camadas intermediárias da sociedade, executoras de atividades improdutivas. Eis o segredo da força e irrefreável do processo de expansão da escola pública no final do século XIX e ao longo do século XX. (ALVES, 2001, p. 197).

A escola pública, para cumprir com a função material, tem sido alvo de aportes de recursos por parte do Estado, o qual, para assegurar a manutenção e a ampliação dos seus serviços, criou mecanismos de financiamento, pois a dívida

pública passou a ser utilizada como um meio de valorização do capital (o Estado financiava fundos públicos voltados à acumulação do capital) (ALVES, 2001).

A escola pública foi assaltada pelas mais díspares motivações, provenientes tanto do Estado quanto da família, ao ser chamada a atender às demandas da sociedade capitalista. Nessa conjuntura, a instituição escolar tem assumido, gradativamente, outras funções sociais, para além da educativa, própria de uma educação que a coloca como redentora de todas as mazelas sociais. Para assegurar a manutenção e a ampliação dos serviços escolares públicos, inclusive no Brasil, foram alocados na educação um volume expressivo de recursos, com parcelas das receitas de impostos entre outros recolhimentos e convênios federais e estaduais. A escola, comparada ao longo dos tempos com os novos recursos tecnológicos, como citados anteriormente, foi relegada a uma posição secundária, por ser menos eficiente na difusão da ideologia burguesa. Assim, o capital agregou à escola outras funções sociais complementares (ALVES, 2001).

As funções sociais que a escola assumiu no seu processo de expansão foram: contribuir para o controle dos níveis de desemprego; prolongar o tempo de escolarização para manter, por mais tempo, o jovem na escola, para não pressionar o mercado de trabalho já saturado; assegurar a frequência dos filhos dos trabalhadores na escola, para, com isso, possibilitar que ambos os pais e as mães pudessem trabalhar; servir como refeitório para sua clientela, ofertando merenda escolar, a qual se transformou em amplo e sólido programa de políticas sociais e também atendeu às necessidades dos estudantes em ter um local para o lazer e a convivência social (ALVES, 2001).

Por todo seu percurso histórico, a educação renovada aparecia depois que a classe social que a reclamava já havia conseguido afirmar em partes os seus interesses e mantinha à distância o Estado inimigo, sendo que a educação, em cada momento histórico, refletia os interesses e as aspirações das classes sociais (PONCE, 1998).

Favoreto (2008) explicita que, com o surgimento do sistema capitalista e por esse estar em constante mudança, devido ao seu caráter revolucionário, necessitava de trabalhadores e de consumidores aptos para executar as diferentes tarefas de trabalho e se movimentar na sociedade, gerando assim, a necessidade de enviar as crianças à escola. Nesse momento, a escola tem o papel de tornar os sujeitos mais cultos e instruídos, ensinando o conhecimento adequado ao sistema

produtivo e à ciência moderna que lhes aproximasse do trabalho, da educação e do corpo (FAVORETO, 2008).

No século XIX, as relações sociais se faziam em sua maioria pelo mercado, e a sociedade era dividida entre capital e trabalho. A escola pública passava a ser compreendida como uma ferramenta capaz de pacificar as contradições sociais e formar o trabalhador para as obrigações do mercado, da vida urbana e do trabalho Industrial. A escola se desenvolve tanto como impasse ao sistema produtivo, quanto como manifestação das contradições contidas nas relações sociais capitalistas (FAVORETO, 2008).

Para as elites, esse desenvolvimento se torna um problema, pois, ao propagar as escolas e reproduzir conhecimento para a classe trabalhadora, corre o risco de perder o controle e subverter a ordem existente, descaracterizando o objetivo inicial de criar a escola para reproduzir o conhecimento da classe dominante para perpetuar a sua dominação (ORSO, 2019).

Dessa forma, a escola dualista é desenvolvida, sendo dividida entre uma escola para os filhos dos trabalhadores (escola pobre para os pobres) e outra escola para os filhos dos dirigentes da sociedade (escola rica para os ricos). Nessa escola dualista, a classe trabalhadora tem acesso ao mínimo de conhecimento, para não colocar em risco o *status quo*, além de não comprometer a ordem vigente e a finalidade inicial para a qual havia sido criada (ORSO, 2019). Portanto, essa dualidade não era viável à universalização de uma escola pública que transmitisse conhecimentos científicos, havendo o esvaziamento dos conteúdos repassados à classe trabalhadora, reduzindo a possibilidade de transformação da própria sociedade. Isso acarretou a exclusão dos conhecimentos construídos e acumulados ao longo da história aos dominados, para que não questionassem essa sociedade e a sua forma de ser (BATISTA; GONÇALVES; TEIXEIRA, 2019).

Levando em consideração que a educação reflete o momento histórico em que se desenvolve, Favoreto (2008) levanta o questionamento com relação à função da escola, para entendê-la a partir do pensamento marxiano, que afirma que ela é concebida como elemento dinamizador da transformação social. Compreendendo a escola pública como um lugar essencial no processo de luta do proletariado revolucionário, podemos destacar que é a luta de classes o motor da história.

A autora cita que, em 1932, o período marcado pelo Manifesto dos Pioneiros da educação nova foi um ciclo no qual o modelo de educação era elitista. Definia-se

que o modelo de educação deveria ser constituído para servir aos interesses dos indivíduos, não aos interesses de classes, combatendo o dualismo entre o ensino cultural e o profissional, além de defender que o Estado deveria tornar a escola acessível a todos os cidadãos, para que pudessem desenvolver ao máximo as suas aptidões naturais (FAVORETO, 2015).

Os organizadores do Manifesto, mencionados por Favoreto (2015), entendiam que, conforme a sociedade muda, a educação escolar se modifica, visto que é um elemento social. Frente ao exposto, a luta de classes é a base da concepção e da interpretação da transformação social, que, pelo princípio da contradição e da dialética, movimenta a história, que é impulsionada pelo movimento de forças produtivas e das relações de produção, pela luta do homem e pela sobrevivência no interior da lógica capitalista (FAVORETO, 2008).

Destacamos que a função da educação, abordada até então, tem como desafio formar um homem que não seja unilateral. Favoreto (2008) cita que, para Marx e Engels, a superação do capital não pode ser enfrentada por um único elemento, pois a transformação da sociedade não está centrada na educação escolar. Dessa forma, a escola não assume a tarefa prévia de criar a consciência revolucionária no proletariado, porém, isso é necessário.

Gilberto Alves (2001), em sua obra *A Produção da Escola Pública Contemporânea*, cita que, definida por Horace Mann, reformador da instrução pública do Estado de Massachusetts (1837-1848), a escola é uma instituição de imenso poder. Segundo o autor,

A educação seria, igualmente, o melhor lenitivo não somente contra a pobreza, mas, inclusive, contra a expropriação. “Ora, com toda certeza, somente a educação universal será capaz de contrabalançar a tendência ao domínio do capital e do servilismo do trabalho. Se uma classe possui toda a educação, enquanto o resto da sociedade permanece ignorante e pobre, não importa que nome se dê à relação entre eles; a última de fato e na verdade, será constituída de dependentes servis e súditos da primeira. Mas se a educação for distribuída equitativamente, arrastará contigo a propriedade, mediante a mais forte atração; porquanto até hoje ainda não se viu que um grupo qualquer de homens inteligentes e práticos ficasse permanentemente pobre”. (ALVES, 2001, p.126).

Agregando à discussão, Lombardi (2010) destaca que a Educação, referindo-se ao desenvolvimento histórico da sociedade, cumpre uma função

fundamentalmente política. Sobre tal aspecto, Saviani e Libâneo, aproximando discussões de Marx e de Gramsci, entendem que a primordial função política da educação é a de socialização do conhecimento. Para Saviani (1987),

[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí... que ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se, em consequência, a sua importância política. (SAVIANI, 1987, p. 92).

Do mesmo modo, Libâneo expõe sobre a função que é própria da educação, para contribuição da transformação social:

[...] a contribuição da escola para a democratização está no comprimento da função que lhe é própria: a transformação/assimilação ativa do saber elaborado. Assume-se assim, a importância da escolarização para todos e do desenvolvimento do ser humano total, cujo ponto de partida está em colocar à disposição das camadas populares os conteúdos culturais mais representativos do que de melhor se acumulou, historicamente, do saber universal, requisito necessário para tomarem partido no projeto histórico-social de sua emancipação humana. (LIBÂNEO, 1987, p. 75).

Na ótica de Saviani (2011), o papel da Escola Básica é a socialização do saber sistematizado, pois essa propicia a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, ou seja, a ciência. O caráter atribuído à função social da educação escolar pode ser compreendido, de modo preciso, quando o autor argumenta:

Considerando-se que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (idem, p.31), cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita construir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletário. Mas o proletário não pode erigir-se em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo que se extraia o seu núcleo válido (o bom senso) e lhe dê a expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. (SAVIANI, [1980] 2013, p. 3-4).

A função da escola, do seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas resulta da seleção intencional de conhecimentos pelos quais devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo (MALANCHEN, 2014). Nesse sentido, Malanchen (2014) descreve que a escola possibilita a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento do aluno e das suas funções psíquicas superiores. Isso lhe permite acessar novas formas de expressão de seus conhecimentos empíricos.

A escola tem um papel político e social, que deve estar essencialmente comprometido com a sociedade, denotando-se significados que nos levam a ações vindas dela como ato político. Porém, enfrentam-se dificuldades em conseguir cumprir essa função social, devido à organização e às finalidades dos conteúdos diante das novas exigências sociais. As dificuldades ocorrem por conta do contexto em que estamos vivendo, no qual se exige da escola uma destinação prática dos conteúdos, muitas vezes de forma descontextualizada, tirando a especificidade dos conteúdos científicos e culturais (SAVIANI, 2012).

A sociedade na qual vivemos é dividida em classes e tem interesses antagônicos. Nesse sentido, a educação torna-se um ato político; não é neutra, mas determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida, servindo aos interesses de uma ou de outra da classe. Dito de outro modo, ou seja, ela está sempre posicionada no âmbito da correlação de forças da sociedade em que se insere e, portanto, está sempre servindo às forças que lutam para perpetuar ou transformar a sociedade (SAVIANI, 2012).

Do ponto de vista dos dominantes, a educação deve ser conservada na forma em que está, comprometida com a conservação da forma social existente, evitando que as contradições da estrutura venham à tona (SAVIANI, 2012).

É comum a classe dominante querer ocultar e neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização do conhecimento. Podemos citar o problema em torno do desvio dos conteúdos, incorporando inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Saviani (2013) exemplifica:

[...] o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana

do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana do Índio, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. (SAVIANI, 2013 p. 15).

Acrescentando ao exposto pelo autor, destacamos que a escola se tornou um mercado de trabalho disputado pelos mais variados tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais etc.), levando-a a ser uma agência que atende aos serviços de interesses corporativistas ou clientelistas, invertendo seu papel, que seria o de atender ao interesse pelo acesso ao saber sistematizado (SAVIANI, 2013).

Conforme citam Cruz et al. (S/A)³, a partir de 1930, a educação passou por fortes mudanças e à escola foi atribuída a função de formar pessoas para o novo Brasil industrial, como um instrumento de reconstrução social. Foi a época na qual a educação e saúde se encontraram. A contribuição da saúde foi a implementação, com base na teoria positivista, do higienismo.

A escola já vem sendo chamada a colaborar para campanhas que visam ao combate de endemias e de epidemias para difusão de meios de prevenção e de preservação da saúde. Isso vem ocorrendo desde meados de 1930, conforme ressalta Ghiraldelli Júnior (1991), época em que a Educação Física em sala de aula tinha função higienista – chamada de Educação Física Higienista, com um papel de formar homens e mulheres sadios. Outra questão envolvendo a disciplina citada se refere à ação de um projeto de “assepsia social”, vislumbrando a necessidade de resolver o problema da saúde pública pela educação. Essas ideias eram utilizadas pela elite dirigente para erigir a Educação Física como agente de saneamento público, no intuito de formar uma sociedade livre de doenças infecciosas e vícios deterioradores da saúde e do caráter do homem do povo.

³ Informações recolhidas nas apostilas do Programa Saúde na Escola (PSE), ofertadas somente para quem tem inscrição no curso do PSE 2020 e enviadas no e-mail da secretaria de Saúde, ou seja, não estão disponíveis ao público. No caso desta pesquisa, tivemos acesso às apostilas com Débora Nádia Pilati, Psicóloga do Centro Municipal de Saúde e Coordenadora do Programa pela Saúde do município de Três Barras do Paraná.

Ghiraldelli Júnior (1991) relata também ser a Educação Física Higienista produto do pensamento liberal que teve início no século XX. Acreditava-se que a educação e a escola eram redentoras, depositando nelas a esperança das elites, da sociedade ser livre de problemas sociais, problemas que estiveram ligados à preocupação das elites com as mazelas advindas da industrialização do final do império e de toda a Primeira República.

Os liberais jogavam a culpa dos problemas sociais na ignorância popular, mas, na verdade, eram originados da perversidade do sistema capitalista. A verdadeira causa da problemática social se encontrava nas condições criadas pelo modelo econômico. As propostas dos liberais era atribuir à Educação o poder de reformar a sociedade (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991).

Cruz et al. (S/A) citam que, entre os pontos de contato construídos para a aproximação da saúde e da educação, destacam-se os seguintes:

[...] 1. O país em plena industrialização com a necessidade de controlar epidemias, sanear portos e reduzir o nível de analfabetismo da população. 2. Surgimento da classe operária, que precisava manter-se ativa e produtiva, com o mínimo de condições de trabalho e proteção contra as epidemias da época. 3. O varguismo dos anos de 1930 construiu o momento crucial para a conformação desses e outros fatores. A escola foi demarcada como aparelho ideológico da época, com o intuito de moldar a sociedade necessária ao Brasil industrial. (CRUZ et al., S/A, p. 5).

Os autores afirmam que, com a industrialização iniciada no século XIX, o país formava sua classe operária, foi um tempo de greves e discussões trabalhistas (CRUZ et. al., S/A). Para fazer do Brasil uma potência, havia a necessidade da construção de portos marítimos, ferrovias e ainda focar na prevenção e na eliminação de epidemias.

Ghiraldelli Júnior (1991) relata que, depois da Educação Física Higienista, veio a Militarista, também preocupada com questões de saúde individual e saúde pública. Todavia, tinha caráter rígido, voltado a padrões de comportamento estereotipados, relacionado à conduta disciplinar e à preparação da juventude para suportar as guerras e os combates, servindo como uma ferramenta ideológica de utilidade para alienação social e favorecendo aos interesses do ideário dominante.

Com relação à análise da função social que a escola vem desenvolvendo, a visão clientelista a ela atribuída, o Ghiraldelli Júnior (1991) menciona que, na

transição do século XIX ao século XX, nos países centrais europeus, as pré-escolas também tinham uma proposta educacional que as integrava como assistencialistas, com uma visão voltada a objetivos corretivos e disciplinares. A intenção era que as crianças não ameaçassem o progresso e a ordem social (instituição filantrópica), mas havia também interesses jurídicos (policiais), empresariais, políticos, médicos (higienista), pedagógicos e religiosos.

Andrade (2010), baseada em Kuhlmann Júnior (2001), afirma que

[...] o caráter educacional da instituição, que, com objetivos próximos aos da escola maternal, deveria promover o desenvolvimento das crianças e, sobretudo, torná-las dóceis e adaptadas à sociedade. Assim, desde o seu início, é revelado o caráter ideológico do projeto educacional dessas instituições pautadas em um projeto de educação para a submissão. (ANDRADE, 2010, p. 129).

A autora destaca também o caráter ideológico das instituições de Educação Infantil, no que tange ao seu surgimento a partir das mudanças econômicas, políticas e sociais, ao incorporar as mulheres à força de trabalho assalariada, devido ao crescimento da industrialização e à sua inserção nas fábricas, e, por meio, da educação, tornar a criança um indivíduo produtivo e ajustado às exigências da sociedade.

O atendimento nas creches, advindo das questões relacionadas à esfera médica e sanitária, tinha objetivo de difundir normas de higiene, pois se associava a pobreza à falta de conhecimento de puericultura, desviando a atenção do povo com relação a quaisquer questões econômicas e políticas do país.

Andrade, com base em Kuhlmann Júnior (2001), afirma que:

[...] o assistencialismo nas creches consistia na pedagogia e na educação oferecidas às crianças empobrecidas: A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. (ANDRADE, 2010, p. 129).

Andrade (2010) menciona que, nos últimos períodos da década do século XX, o atendimento nas creches foi assinalado por discursos e práticas de teorias da privação cultural e da educação compensatória, transferindo a essas instituições a função de remediar os mais pobres de suas carências de ordem física, material,

social, psicológicas e higiênica, também atendendo à falta da carência afetiva, social, nutricional e cognitiva das crianças.

Posteriormente, com a Constituição Federal (CF, doravante) de 1988, tem-se o reconhecimento legal da instituição Creche como direito da criança à Educação e à universalização da escola pública. Todavia, Pasqualini e Mazzeu (2008), corroborando com o ponto de vista de Andrade (2010), destacam a proposta pedagógica de Saviani, que vem se constituindo, ampliando-se na sociedade e se posicionando de

[...] forma radical, frente às concepções de educação preconizadas pela ideologia liberal. Esta última apresenta como “objetivo proclamado”, a necessidade de universalização da escola pública, mas promove seu esvaziamento, por meio da crítica ao conhecimento elaborado, da sobrecarga da escola com funções sociais que não lhe são próprias, associada a um crescente descrédito em relação à educação escolar. Tudo isso colabora para garantir que os interesses da classe dominante, evidentemente omitido pelo engendramento ideológico, possam prevalecer sobre os interesses dos dominados. (PASQUALINI; MAZZEU, 2008, p. 84-85).

Com a promulgação da CF de 1988, o problema ao acesso à escola pela classe trabalhadora estava solucionado, porém, continuava a ser excluída pelo fato de a escola não garantir a efetiva aprendizagem dos conhecimentos que são exigidos pela sociedade. Nesse sentido, de acordo com Batista, Gonçalves e Teixeira (2019), “[...] Brasil chegou ao final do século XX, depois do fim da ditadura militar (1985), sem ter conseguido resolver a questão da escola pública para todos e com boa qualidade de ensino” (BATISTA; GONÇALVES; TEIXEIRA, 2019, p. 195).

Conforme autores supracitados, observamos que a escola sempre esteve a serviço do capital e das elites, foi criada pela e para a classe dominante. Não obstante, no momento em que o trabalhador consegue acessar a escola, a burguesia, temendo que os trabalhadores com o acesso aos conhecimentos científicos lutem e busquem os bens materiais por eles produzidos, tende a querer retroceder ao passado em benefício próprio, ou seja, pretende esvaziar as possibilidades de as escolas ensinarem, inculcando novamente nelas funções que não lhes competem.

A ofensiva do capital sobre a educação altera substancialmente a sua concepção, o seu sentido e a sua função social, tal como preconiza a Pedagogia Histórico-crítica. Decorrendo disso a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-

a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a em uma agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (SAVIANI, 2013).

O pesquisador brasileiro comenta que a organização e a realização do trabalho pedagógico da escola seguirão direcionadas pelo currículo, entendido como um conjunto de atividades nucleares que cada escola organiza (SAVIANI, 2013). As atividades extracurriculares são complementares e devem enriquecer o currículo, isto é, o papel fundamental da escola não pretende em hipótese alguma ser levada em conta caso entre em conflito com aquilo que é principal.

Dessa forma, em alguns locais, as escolas tendem a valorizar o que é secundário, perdendo de vista aquilo que é principal, multiplicando-se as atividades e sobrecarregando-se com as atividades extracurriculares. O curricular fica em segundo plano e, com isso, não se cumpre o papel social da escola, que é viabilizar a apropriação pelas nossas gerações dos conhecimentos sistematizados e da cultura letrada que foram sendo desenvolvidos (SAVIANI, 2013).

Não podemos perder de vista, contudo, as funções clássicas da escola, porque, do contrário, acabaremos invertendo o seu sentido e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário os aspectos principais da escola.

Diante disto, buscamos, a partir do próximo capítulo, apresentar a PHC como a teoria do conhecimento na disputa pela transformação dessa realidade e sua contraposição às políticas compensatórias.

2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA

A abordagem do surgimento da escola e a disputa em torno de sua função social possibilita-nos dois enfoques no sentido de explicitar os mecanismos que constituem a razão de ser da educação. Por um lado, ela é vista como compensatória, na medida em que nivela as condições de aprendizagem pela via da compensação das crianças da classe trabalhadora. Por outro, pela via das pedagogias críticas, dentre elas, a PHC, a função específica da Educação é promover o processo de transformação da sociedade.

Sendo assim, este capítulo trata da função social da escola na visão da PHC e o seu compromisso com a classe trabalhadora, contrapondo-se à educação compensatória e à sua visão assistencialista. Isso nos leva aos seguintes questionamentos: Sendo que a escola foi criada para cumprir com uma função específica, transmitir os conhecimentos mais relevantes, produzidos historicamente, ela continua a cumprir esse papel? Por que ela foi criada e a quem ela serve? Qual é a proposta da PHC e o que ela defende? Quais as implicações da educação compensatória?

2.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Saviani expõe em seus estudos que a teoria Histórico-Crítica foi inspirada na disciplina Teoria do Conhecimento, cursada por ele no terceiro ano do curso de Filosofia, em 1965. Durante esse processo, fez uma análise do sujeito cognoscente para compreendê-lo como um ser determinado pelas condições materiais, o qual se relaciona com o meio em que vive, sendo um ser livre, tendo opção de aceitar, rejeitar ou transformar esse meio.

Seu aprofundamento nos autores marxistas e a análise das experiências nos países socialistas, além da sistematização teórica, levaram-no em direção a uma teoria histórico-dialética da Educação, a Pedagogia Histórico-Crítica. Ressalta-se, desse modo, que a construção da PHC foi inspirada no materialismo histórico-dialético.

Saviani destaca que, toda teoria verdadeiramente crítica deve conter três momentos, que não ocorrem de forma cronológica e mecânica, mas interpenetram-se entre si. Os três momentos são os seguintes:

a) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade; b) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas; c) Elaboração e sistematização da teoria crítica.

No caso que nos ocupa, trata-se de:

a) Apreender a essência da educação identificando suas características estruturais. Importa, pois, compreender e explicitar a natureza e especificidade da educação;

b) Empreender a crítica contextualizada das principais teorias que vêm hegemonzando o campo da educação;

c) Elaborar e sistematizar a teoria crítica da educação representada, no caso, pela pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2017, p. 715).

Nesse contexto, Saviani (2005) afirma que a PHC vem em defesa da especificidade da escola, a qual tem uma função especificamente educativa, pedagógica, relacionada diretamente ao conhecimento. Para tanto, deve-se resgatar a sua importância, trazendo à tona o problema do saber sistematizado, não permitindo outros saberes que não sejam especificamente da educação escolar.

Ao discorrermos sobre a função da escola e a questão de estarem a secundarizando, apoiamo-nos na PHC, que se contrapõe às demais tendências educacionais, trabalhando na perspectiva de construção, de transformação e de inovação. Trata-se de uma nova teoria que tem especificidades por ser contra-hegemônica, em decorrência do seu compromisso com a classe trabalhadora.

A PHC analisa o que vem ocorrendo com a educação no que diz respeito a secundarizar a escola, por ser um caráter contraditório que atravessa a educação, e isso ocorre devido à própria contradição da sociedade. A oposição de interesses na sociedade capitalista faz com que haja uma tentativa de desvalorização da escola, a fim de evitar a transformação da própria sociedade. As contradições existentes nesse tipo de sociedade fazem com que ocorra a apropriação privada dos meios de produção, e, para superação desse modo, precisa haver a socialização desses meios de produção, instaurando uma sociedade socialista sem divisão de classes (SAVIANI, 2005).

Para o autor, preocupando-se com a Educação, ao mesmo tempo, preocupa-se com a elevação do nível cultural das massas. Se a Educação é heterogênea no ponto de partida, deve ser homogênea no ponto de chegada. Portanto, a consequência da elitização impede a consciência das massas, por meio de uma despreocupação e até mesmo desprezo pela Educação.

Silva (2018), tratando do papel da escola na sociedade capitalista, afirma que ela está posta a serviço de duas forças: de um lado, dos interesses da classe, que quer se perpetuar no poder, e, de outro, em favor da classe trabalhadora, que pretende se libertar da situação de exploração e dominação. Isso significa que a escola está sempre em disputa, não havendo possibilidade de ser neutra. Nesse contexto, a PHC sempre está a favor dos excluídos socialmente.

Saviani (2012), aponta a PHC como uma pedagogia concreta, que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como síntese de relações sociais. A PHC segundo o autor:

(...) considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, se manifestam como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”, síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Aliás, não é outra coisa o que ocorre com a sucessão das gerações. Com efeito, a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior. Isso significa que sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila essas relações e as transforma. Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que eles não escolheram. Isto anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana (SAVIANI 2012, pg. 11).

Sendo assim o autor ainda pontua:

Daí, a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos. É neste âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a este tipo de saber (SAVIANI 2012, pg. 11).

Silva (2018), acrescenta que a burguesia, para manter seus interesses, busca simplificar o saber e o trabalho pedagógico, apresentando tais interesses:

A formação para o trabalho em uma sociedade que domina pela via burocrática busca formar “virtudes” que propiciem o desenvolvimento do capital e assegurem a reprodução da força de trabalho; buscar treinar habilidades e internalizar a docilidade dos corpos na execução das funções de trabalho. O poder disciplinador é fundamental para que o próprio trabalhador seja vigia de seu trabalho. (SILVA, 2018, p. 28).

Nesse contexto, Saviani (2005) explicita que a Pedagogia busca compreender a relação professor-aluno, articulando o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, não caracteriza como pedagogia as teorias que compreendem a educação por meio de sua relação com a sociedade, não tendo como interesse a formulação de novas diretrizes que fundamentam a prática educativa, ou seja, as pedagogias chamadas de “crítico-reprodutivistas”.

A PHC se diferencia no bojo das concepções críticas, e, com isso, vai tomando forma. Ela se diferencia da visão crítico-reprodutivista, visto que procura articular uma orientação pedagógica para que seja crítica sem ser reprodutivista. Nesse cenário, foi-se clamando por uma proposta que superasse essa visão e as determinações materiais dominantes, que querem manter a orientação reprodutivista, que o professor desconheça seu papel, mantendo o âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção (SAVIANI, 2013).

Nessa perspectiva, a PHC visa a lutar contra a seletividade, a marginalização e o rebaixamento do ensino, buscando, por meio da escola, assegurar um ensino de qualidade aos trabalhadores, na medida do possível, nas condições históricas atuais. Para tanto, os conteúdos necessitam ser relevantes, significativos e fundamentais, lutando contra a farsa do ensino, sendo instrumento indispensável para participação política das massas e domínio da cultura das camadas populares, sendo uma condição de libertação, fortalecendo-lhes politicamente (SAVIANI, 2018).

Para Saviani (2018), o processo educativo objetiva a passagem da desigualdade à igualdade. Para que sejam desenvolvidos, dentro das escolas, o processo de democratização da sociedade e a igualdade, é necessária a contribuição da prática pedagógica.

No caso da PHC, propõe-se a ação pedagógica fundamentada na relação entre teoria e a prática (práxis) comprometida com a transformação social, ancorada na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora; ou seja, trata-se de uma teoria pedagógica revolucionária (BATISTA; LIMA, 2015).

Na ótica de Orso (2018), não pode haver movimento revolucionário sem uma teoria revolucionária. Então, para se chegar ao conhecimento, não se pode dispensar a apropriação teórica, preocupando-se apenas com a prática; necessita-se da teoria para uma prática conseqüente que leve ao caminho da ciência, da autonomia e da liberdade, evitando equívocos práticos que levam à alienação, à submissão e à dominação. De acordo com o autor, não existe teoria sem prática e não existe prática sem teoria, ambas se pressupõem.

Para Saviani (2009), “Quem faz o sistema educacional são os educadores “quando assumem a teoria na sua práxis educativa, isto é, quando a sua prática educativa é orientada teoricamente de modo explícito” (SAVIANI, 2009, p. 7 apud KLEIN; FAVORETO; FIGUEIREDO, 2013, p. 131). Assim, uma pedagogia revolucionária, afirma Saviani (2018), busca articular as forças emergentes da sociedade em instrumento de instauração para uma sociedade igualitária, preocupada com a transmissão dos conhecimentos, considerando a difusão de conteúdos vivos e atualizados, não deixando acontecer a secundarização dos conhecimentos. Desse modo, a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade.

Orso (2018) concebe que a educação não é neutra, nem desinteressada e descomprometida. Em vista disso, conceitua a PHC como uma teoria pedagógica revolucionária, uma teoria transformadora, pois adota o método materialista, o qual considera as lutas de classes e se propõe transformar a realidade. O autor continua:

De acordo com Saviani (2011), essa teoria pedagógica revolucionária, isto é, a pedagogia histórico-crítica, além de considerar as categorias contradição e totalidade, também adota a categoria mediação e modo de produção. O método materialismo histórico entende a Educação na perspectiva dialética, como mediadora da prática social, e objetiva tanto a socialização dos conhecimentos quanto dos bens materiais produzidos historicamente. Diante disso, a educação na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (ORSO, 2018, p. 78).

Saviani contrapõe-se ao pensamento burguês da escola nova, a qual apresentou aos filhos das camadas populares o esvaziamento do conteúdo da educação. De acordo Saviani (2009),

[...] realizando-se em algumas poucas escolas, exatamente naquelas frequentadas pelas elites a proposta escolanovista contribuiu para o aprimoramento do nível educacional da classe dominante. Entretanto, ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico as escolas da rede oficial, que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a escola nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada as camadas populares. (SAVIANI, 2009, p. 60 apud BATISTA; LIMA, 2015, n.p.).

A proposta elaborada por Saviani propõe uma ação fundamentada voltada para a transformação social, teoria da educação voltada aos interesses da classe trabalhadora fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD, doravante), contrapondo-se à teoria liberal em educação (BATISTA; LIMA, 2015).

A PHC, fundamentada na concepção dialética, deve estar articulada aos movimentos de superação da ordem capitalista e superação da sociedade de classes. A esse respeito, Saviani (2009) afirma:

[...] a passagem do senso comum à consciência é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. (SAVIANI, 2009, p. 7).

Para o autor, a escola deve se articular à luta pela superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, por meio da elevação cultural das massas (SAVINAI, 2008). Para que haja uma elevação, é necessário que os homens atinjam a identificação dos elementos naturais que precisam ser assimilados e encontrem as maneiras mais convenientes para atingir esse objetivo.

Saviani (2013) afirma que, para se atingir a finalidade da atividade educativa, no contexto da prática social, são necessários dois aspectos:

primeiramente, a seleção dos conhecimentos a serem ensinados – o clássico, aquilo que é fundamental e essencial, a transmissão assimilação do conhecimento, distinguir entre o essencial e acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório -; o segundo aspecto está relacionado às formas adequadas da organização dos meios para se atingir o processo de apropriação dos elementos clássicos, primordial à construção do processo de humanização.

Pasqualini e Mazzeu (2008) afirmam que:

É necessário observar que, na perspectiva de educação escolar defendida pela pedagogia histórico-crítica, a primazia não é dada para o conhecimento espontâneo, cotidiano, assistemático, fragmentário, desarticulado. Sem ignorar as contradições que permeiam a sua constituição, essa pedagogia considera a educação escolar como espécie mais desenvolvida de formação alcançada pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, associada, desde a sua origem (como expressão da modernidade), a necessidade de generalização do conhecimento sistematizado, científico, metódico. (PASQUALINI; MAZZEU, 2008, p. 87).

A escola existe, desse modo, para propiciar a obtenção dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (científico) e também os rudimentos desse saber, promovendo de forma efetiva seu acesso a todos os indivíduos. Isso possibilita que sejam formados para emancipação humana e não para a adequação desses indivíduos à exploração do mercado de trabalho do modo de organização social capitalista (PASQUALINI; MAZZEU, 2008).

É preciso, pois, ficar claro de que tudo que acontece na escola parte do currículo, considerado um conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola, e que, para não neutralizarmos os seus efeitos no processo de democratização do acesso ao saber elaborado, não podemos abrir caminhos para descaracterizar o trabalho escolar (SAVIANI, 2013).

Saviani (2013) relata que a escola está imbuída e repleta de ponta a ponta do aspecto político, pois é um espaço em que os interesses divergentes da sociedade capitalista disputam a apropriação do conhecimento, cujas finalidades políticas do capital são: excluir as crianças pobres da escola, trabalhar com um currículo inadequado, aplicar programas mal dosados e sequenciados, com exigências arbitrárias de avaliação, não possibilitar o preparo do professor (formações), impedindo com isso a transformação do saber escolar às camadas dominadas, sendo que, esse saber é necessário para a superação de suas

dificuldades objetivas de vida. O autor afirma que “A grande questão que se coloca do ponto de vista da classe dominante é então como organizar e transmitir o conhecimento aos dominados da maneira mais inofensiva que for possível” (SAVIANI 2013, p. 28).

Voltando-se à questão escolar, Saviani (2013) se questiona sobre como a escola pode cumprir a função específica que lhe é própria na perspectiva dos interesses das camadas trabalhadoras, tomando como possível solução que a educação escolar crie o espaço justo para atender às cobranças de forma efetiva, realizando aquilo que lhe é proposto, ou seja, ensinar a todos os que a ela têm acesso e estender-se até os excluídos. Para isso acontecer, é necessário assumirmos o compromisso político que temos para com eles (a classe trabalhadora) e sermos competentes em nossa prática educativa.

Assumir o compromisso político significa ter o conhecimento e o domínio das formas adequadas de agir, para atuar com competência na prática educativa diante da classe trabalhadora nas escolas. Na prática, a ausência desse compromisso é utilizada pela classe dominante para conseguir resistir às pressões das camadas populares e esvaziar os conteúdos, sonhando os conhecimentos a ela. Portanto, a prática educativa do professor tem objetivamente um sentido político, que pode ser entendido como um momento de uma totalidade concreta nas escolas. Os professores se debatem com o fracasso escolar das crianças pobres e tentam encontrar alternativas para tal, apontando exigências a si mesmos do saber-fazer entendido como “Domínio do conteúdo do saber e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo do saber escolar a crianças que não apresentam as pré-condições idealmente estabelecidas para sua aprendizagem” (SAVIANI, 2013, p. 33).

A partir disso, em sua ação pedagógica, o professor desenvolve sua consciência política, ganhando condições de passar do “sentido político em si” para o “sentido político para si”. Esse caráter político da prática docente do “saber fazer” constitui uma percepção mais crítica e menos assistencialista do valor de seu trabalho e do sentido político da educação escolar (SAVIANI, 2013).

Sair da visão assistencialista da educação, das concepções anacrônicas e elitistas significa assumir o compromisso político no ponto crítico do processo educativo, colocando-se na perspectiva emergente da classe trabalhadora,

rompendo com a velha concepção cultural burguesa e quebrando as regras estabelecidas pelo capitalismo (SAVIANI, 2013).

Nesse sentido, cabe à escola socializar o conhecimento, agindo na direção do socialismo, porém, para que isso ocorra, é preciso uma revolução no contexto da escola, com educadores que lutem contra os interesses da burguesia por meio da socialização do conhecimento para os filhos da classe trabalhadora. Na perspectiva de Duarte (2013),

[...] temos que lutar intransigentemente contra o relativismo na discussão dos conteúdos escolares, contra a subordinação dos currículos escolares ao cotidiano pragmático e alienado da nossa sociedade. Devemos lutar intransigentemente contra as pedagogias do aprender a aprender que destituem o professor da tarefa de ensinar, que destituem a escola da tarefa de transmitir o conhecimento, que destituem os cursos de formação dos professores da tarefa de formar com base teórica sólida. (DUARTE, 2013, p. 69).

Temendo a concretização de um compromisso político educativo transformador, a classe dominante tenta combatê-la por meio das mais diferentes formas: a não oferta de formação aos professores, o esvaziamento pedagógico e das especificidades da educação escolar, dissuadindo a sua função. Como assevera Saviani (2013),

Se o saber escolar em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres por ele proletários. (SAVIANI 2013, p. 48).

Não existe conhecimento desinteressado. Os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento, uma vez que, o não desvelamento desse mantém o proletariado na exploração. Para atingirmos esse conhecimento requer-se competência técnico-política. Nesse viés, Saviani (2013) destaca:

Cabe, enfim, acumular forças, unificar as lutas, visando a consolidar os avanços e tornar irreversíveis as conquistas feitas, trilhando um caminho sem retorno no processo de recuperação, por parte das

camadas trabalhadoras do conhecimento elaborado e acumulado historicamente. (SAVIANI, 2013, p. 55).

A escola exerce um papel essencial para o acesso ao saber sistematizado, contribuindo para que os alunos se apropriem da realidade e da história e, para esse fim, a PHC propõe tanto uma “didática quanto a metodologia, exigindo planejamento, organização do trabalho pedagógico e sequenciação dos conhecimentos articulados e coerentes às perspectivas da revolução” (ORSO, 2018, p. 81).

O autor ainda acrescenta:

Trata-se de uma teoria contra hegemônica, de um instrumento de luta e transformação social mediada pela educação, para as quais não existe fórmula, nem modelo, uma vez que as lutas e transformação se fazem nas condições e relações reais de cada momento. (ORSO, 2018, p. 84).

Neste contexto, o autor ressalta:

Daí a necessidade de uma teoria como a Pedagogia Histórico-Crítica, que possibilite conhecer efetivamente a história, a sociedade e a educação, condição *sine qua non* para que, de posse do conhecimento e do diagnóstico da realidade, sejam elaborados os instrumentos adequados a uma prática educacional transformadora. (ORSO, 2018, p. 84).

Assim, a PHC requer do educador uma nova forma de pensar os conteúdos, de maneira contextualizada, colocando a prática social como ponto de partida e de chegada do processo de ensino, sendo o professor compreendedor dos vínculos de sua prática com a prática social (SILVA, 2018).

Um dos principais interesses do capital, segundo Duarte et al. (2011), é reduzir ao mínimo as necessidades do trabalhador, dentre elas o conhecimento. Para tal controle, a escola é um problema. Então, precisa manter o controle sobre a quantidade e tipos de conhecimentos difundidos nela.

A escola é marcada por contradição, como afirma Saviani (2005):

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. (SAVIANI, 2005, p. 256-257).

Promover a educação para todos, com igualdade de condições ao acesso, à permanência e aos bens culturais produzidos pela humanidade seria um fardo que o sistema capitalista não conseguiria suportar. Assim, Saviani (2005) explicita:

Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim o saber, como força produtiva independente do trabalhador, se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário dos meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista. (SAVIANI, 2005, p. 256-257).

A escola pública é o local por onde passam todos os dias milhões de crianças pobres. Nesse locus, o professor tem papel importante no processo de formação, assumindo o compromisso na transmissão do conhecimento acumulado historicamente e contribuindo para que esse processo de formação aconteça. Assim, a PHC é fundamental, pois possibilita a escola ser crítica e emancipadora (BATISTA; GONÇALVES; TEIXEIRA, 2019).

Para Klein, Favoreto e Figueiredo (2013),

A defesa de uma educação para a transformação, portanto, não se resume à explicitação do desejo de transformar ou somente à crítica ao modelo existente. Além da consciência sobre a base teórica que dá sustentação às nossas atividades educacionais, são necessárias as mediações para materializá-las, considerando as circunstâncias históricas, econômicas, culturais, etc. que tendem a prevalecer sobre nossas intenções individuais. (KLEIN; FAVORETO; FIGUEIREDO, 2013, p. 132).

Em suma, a escola está longe de se tornar um espaço de humanização, visto que precisa superar o desafio das características da ordem capitalista. A PHC tem posto o desafio a nós educadores, o de não ceder à prática reprodutora e caótica, mas sim realizar uma prática de enfrentamento contra uma sociedade absurda de aparências e ilusões.

2.2 EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA

A educação compensatória surge nos Estados Unidos em meados do século XIX, para o atendimento pré-escolar de crianças pobres de famílias das populações da zona rural e de outros países, oriundas de um grande movimento de reforma social, depois da Guerra Civil, com o início da urbanização (SCHEIBE; KREUTZ; NORONHA, 1984). A ideia de educação compensatória, de acordo com Bernstein (1985),

[...] implica em que falta alguma coisa a família e, conseqüentemente, à criança. As crianças são, portanto, incapazes de serem beneficiadas pela escolarização. Conclui-se, então, que a escola deve “compensar” o que falta a família, e as crianças são consideradas como sistemas deficientes. (BERNSTEIN, 1985, p. 46).

Coimbra e Nascimento (2005) corroboram com o pensamento de Bernstein (1985), afirmando que, no Brasil, a educação compensatória surgiu nos anos 1970/1980, baseada na teoria desenvolvida nos Estados Unidos, teoria da carência cultural que propunha ser uma medida preventiva. Essa medida, em ambos os países, visava a eliminar os déficits trazidos pelas crianças, advindas de ambientes e famílias consideradas carentes. Para as autoras, tal teoria incentivava a criação de níveis anteriores à alfabetização, chamadas de pré-escola, para que, por meio de atividades e de exercícios especiais, essas crianças fossem treinadas para obter sucesso em seu posterior processo de alfabetização.

De acordo com as autoras supracitadas, surgiram, nesse período, os jardins de infância, divididos em duas modalidades distintas: uma pública, destinada aos filhos da classe trabalhadora, com a alfabetização a partir dos princípios de compensação (compensação das carências culturais, ambientais, familiares, emocionais, psicológicas, cognitivas, intelectivas e de percepção), que caracterizavam pela falta, pelo déficit, e a outra, privada, para os filhos da classe dominante (média) que não trabalhava necessariamente carências (COIMBRA; NASCIMENTO, 2005).

Para Kramer (1982), historicamente, após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos e a Europa passaram a valorizar a pré-escola pela sua característica compensatória. A partir da década de 1960, começaram a reconhecer e a ampliar o atendimento pré-escolar e expandiram nitidamente programas de

educação compensatória, dentre os quais destacamos: os de ordem sanitária e alimentar; os relacionados à assistência social, para liberar a mulher para o trabalho; os de compensação afetiva da criança, por meio de teoria psicanalítica e do desenvolvimento infantil; os de estudos antropológicos e sociológicos; os de pesquisa sobre o pensamento da criança e a interferência da linguagem no rendimento escolar.

Nesse contexto, ressalta-se a ideia de que os pais não conseguem dar, aos filhos carentes, aquilo que precisam culturalmente para ter sucesso na escola, atribuindo-lhe a função de realizar essa mudança social, deixando de lado a ideia de que a modificação de vida dessas crianças é o fator primordial para a reparação da carência material e cultural (KRAMER, 1982).

Nessa época, partia-se do pressuposto de que a escola era redentora. A defesa era de que todos os problemas sociais poderiam ser resolvidos por meio do atendimento às crianças pequenas. Isso ocorreria ao serem recuperadas por uma vida sadia, salvando-as de um fracasso na escola e na sociedade. Presencia-se a preocupação em atender às crianças de baixa renda, no sentido de evitar os seus repetidos fracassos ao entrarem no Ensino Fundamental. Desse modo, as pré-escolas, nesse período, passaram a significar o ensino que antecede ou que prepara para o próximo nível. (SCHEIBE; KREUTZ; NORONHA, 1984).

Supondo que o fracasso escolar está ligado ao fato de as crianças não estarem preparadas satisfatoriamente para o aproveitamento escolar, a partir da década de 1970, a política educacional no Brasil deu grande ênfase em oferecer a essas crianças atividades/vivências para compensar as suas deficiências, visto que o fracasso escolar é um fato marcante em parcelas significativas de crianças das camadas populares nos anos iniciais de escolaridade (KRAMER, 1982).

Essas experiências compensatórias deveriam ser concebidas já na pré-escola, antecedendo o ingresso do ensino regular, apostando ser a solução dos problemas da escola de primeiro grau. Então, a pré-escola era vista e encarada como compensatória, atribuindo-lhe funções para suprir carências culturais de crianças das classes dominadas, corrigindo as supostas defasagens que provocariam o fracasso (evasão e repetência) (KRAMER, 1982).

A partir da década de 1970 foram propostos, no Brasil, projetos com caráter preventivo, tais como: assistência médica, dentária e serviços educacionais para crianças “privadas culturalmente”, um movimento por uma educação pré-escolar

desenvolvida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). Tal movimento fez com que houvesse um estrangulamento do 1º grau⁴, que se deteriorou, além de deslocar a questão da luta pela qualidade de uma educação já existente, pois, por esticar as etapas de escolaridade, a sociedade acaba lutando por mais um nível de educação, não percebendo as reais reivindicações necessárias para a educação da época (SCHEIBE; KREUTZ; NORONHA, 1984).

Nesse período, foram financiadas pesquisas e desenvolveram-se categorias educativas que introduziram a educação compensatória como uma forma para mudar as condições das crianças. Essas categorias foram definidas como culturalmente desfavorecidas, linguisticamente deficientes e socialmente prejudicadas. Dessa forma, o trabalho da escola era assegurar estratégias educativas para a superação do mau desempenho ocasionado por essas condições (SCHEIBE; KREUTZ; NORONHA, 1984).

A questão não era de se posicionar contra a pré-escola, mas sim de querer que as crianças chegassem ao 1º grau dotadas de condições de ter um ensino de qualidade, diferente do que estava sendo proposto e que gerava o aceleração do

⁴ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, Faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei: CAPÍTULO I Do Ensino de 1º e 2º graus Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. § 1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau (RAVAGLIA 2014, pag 113).

Em 20 de maio de 1970, é criado pelo Governo o Grupo de Trabalho, no Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de “estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial”. Após 2 meses de trabalho em tempo integral o Grupo encaminhou ao MEC o projeto que deu origem a Lei n.5692/71, a nova LDB do Brasil. (RAVAGLIA 2014, pag 43).

Sobre a reformulação do ensino, como resultado concreto da implantação da nova LDB, todo o sistema de ensino primário e médio brasileiro foi radicalmente transformado, através da ampliação na obrigatoriedade de 4 para 8 anos unificou-se o ensino primário com o ginásio, e numa tentativa de extinguir a separação entre escola secundária e técnica, criou-se a escola única profissionalizante. A unificação obedecia aos princípios de continuidade e da terminalidade. A continuidade garantia a integração entre as séries e pela terminalidade, esperava-se que, ao concluir os estudos o aluno estivesse capacitado para ingressar no mercado de trabalho. A estrutura que passa vigorar é: • Ensino de 1º grau – com duração de 8 anos, carga horária de 720 horas anuais, destinado a faixa etária entre 7 e 14 anos e nível obrigatório e • Ensino de 2º grau – com duração entre 3 e 4 anos, carga horária anual de 2.200 e 2.900 respectivamente e destinado aos adolescentes. Profissionalizante, com mais 130 possibilidades de cursos, sem obrigatoriedade (RAVAGLIA 2014, pag 43).

fracasso escolar, vulgarizando o saber, uma luta contra a ignorância na qual o capitalismo quer manter a classe operária (SCHEIBE; KREUTZ; NORONHA, 1984).

O conceito de educação compensatória, segundo os autores anteriormente citados, progrediu na medida em que foram analisados os problemas como sociais e não simplesmente individuais. Para tanto, é preciso compreender a compensação em vários níveis, seja ela alimentar, de saúde, de linguagem ou educacional. Porém, atribui-se à escola o papel de resolver todos esses níveis, desconsiderando a seriedade do contexto educativo (SCHEIBE; KREUTZ; NORONHA, 1984).

Segundo Scheibe, Kreutz e Noronha (1984), historicamente, a educação escolar perpassa pelo movimento geral do capitalismo e por processos de mediações determinadas. No interior do processo de produção capitalista, ela é considerada como um “trabalho improdutivo forçado” para uma massa crescente de jovens, mas, de forma funcional, maximiza a mais-valia. Esse processo faz com que a educação assuma um papel de estabilização do sistema, no qual a escola se converte em uma instituição destinada a absorver a força de trabalho excedente e a esterilizar as energias produtivas que o capitalismo não pode utilizar.

Nessa fase do desenvolvimento capitalista, esvaziam-se e deterioram-se as funções educativas escolares, limitando o direito ao estudo. Ocorre também a negação do direito ao trabalho, pois se entende que, cada vez mais, torna-se imprescindível a educação escolar para as atividades produtivas. Nesse sentido, o capital quer dar às camadas populares um mínimo de conhecimento necessário para sobreviver e conviver na sociabilidade capitalista (SCHEIBE; KREUTZ; NORONHA, 1984).

Com a crescente expansão industrial e a acumulação do capitalismo, aumenta a população proletária, porém, dispensam-se pessoas qualificadas pelo aumento da automatização. Com isso, a educação escolar passa a ser visada com mais força, como instrumento para “correção das injustiças sociais”. Com o avanço científico tecnológico, percebe-se a importância da capacidade intelectual, levando em âmbito mundial a reflexão sobre o sistema educacional e também a preocupação em manter a população pobre ignorante para neutralizar tensões. Em outras palavras, dosando o acesso ao conhecimento, mantém-se a ordem existente, pois se considera a população pobre um obstáculo ao avanço econômico (SCHEIBE; KREUTZ; NORONHA, 1984).

Segundo Saviani (2018), para superar a marginalidade e nivelar as condições de aprendizagem das crianças carentes, quer se atribuir à educação um conjunto de papéis que abarquem diferentes modalidades de políticas sociais, da qual o autor considera como sendo compensatórias, função básica da educação interpretada em termos de equalização social.

Frente ao exposto, percebemos que foi atribuída à escola a solução para os problemas sociais das crianças, dos filhos dos trabalhadores, rendendo a ela certa devoção, sendo a esperança mais viável para efetiva ascensão de classe. No entanto, as carências culturais se devem, não a ausência de saber da classe trabalhadora, nem das deficiências individuais, mas, ao contrário, à classe trabalhadora não ter acesso à cultura dominante (KRAMER, 1982).

Dentro da lógica capitalista, essas práticas tendem a “integrar” parcelas de crianças que podem se tornar uma “ameaça”, caso escapem da escola e de outros aparelhos de normatização, ficando a escola responsável pela prevenção e pelo envolvimento dos jovens da classe pobre com a ilegalidade e com o crime (COIMBRA; NASCIMENTO, 2005).

Acrescenta a isso que a lógica do capital, após revolução Francesa, era oferecer ao povo liberdade de compra e de venda. Todavia, o sonho de igualdade e fraternidade foi eliminado, quando transformaram o trabalho em mercadoria, distorcendo totalmente as ideias proclamadas. Assim sendo, sobre a função da escola, Brito (2013) afirma que sua influência, no destino dos brasileiros, ao longo dos tempos, é a única chance de ascensão de classe.

Na sociedade capitalista, a escola é determinada por esse sistema, servindo aos interesses do capital. Dessa forma, classifica as pessoas das diferentes classes sociais e assegura o domínio dos dominantes sobre os trabalhadores. Além de influenciar para que os sujeitos se culpabilizem pelo seu próprio fracasso, influencia para que a classe trabalhadora não obtenha sucesso na escola (BRITO, 2013).

Certamente esse fato se deve porque a escola, para a classe trabalhadora, não é estruturada para oferecer aos seus filhos o mesmo que para os filhos da classe dominante; os filhos dos trabalhadores estão dentro de uma instituição que não os representa, que classifica as pessoas por classes sociais (BRITO, 2013).

É nesse enfoque que destacamos como funciona a escola capitalista brasileira e os programas de educação compensatória, além do quanto, tais

programas são taxativos e rotulam, quando a tarefa é educar crianças da classe trabalhadora conforme. Brito (2013) afirma que:

A existência de redes de escolarização diferentes, destinadas a classes sociais diferentes, impede que se fale de chances ou probabilidades desiguais de acesso à escola, pois isso suporia a existência de uma escola unificada... essa dualidade necessária da escola capitalista assume diferentes formas conjunturais em função das políticas educacionais de curto prazo da burguesia e do Estado das relações de forças políticas. Essas formas conjunturais de realização de estrutura escolar ao mesmo tempo em que tendem a realizar a dualidade da escola dissimulam a sua existência. (BRITO, 2013, p. 18).

Nas primeiras experiências da educação pública brasileira, ao mesmo tempo em que se expandia a sua oferta, ela apresentava contradições referentes às crianças pertencentes à classe trabalhadora. Nesse período, acreditava-se que elas eram problemas e que iriam atrapalhar o bom andamento escolar; era como se tivessem uma doença congênita social causada pela expansão mal planejada (BRITO, 2013).

Em Freitas (2011) encontramos a seguinte argumentação:

As representações da anormalidade estavam associadas a vida particular dos alunos e aqueles que eram identificados como “rabeira da classe”; mesmo que os problemas escolares não se restringissem às estratificações econômicas, eram projetados como evidências, “provas” de que as camadas populares deveriam ser controladas pela escola para que a homogeneidade da sala de aula não fosse prejudicada pelo estoque de insuficiências que tais alunos traziam de casa ... A noção de adaptação, apropriada no dia a dia das grandes cidades, passava a representar a ideia de que para “certas crianças” não importava à escola escolarizar, mas ocupar o tempo, tirar da rua e, se possível, alimentar. Instalava-se entre nós uma das mais destrutivas formas de interpretar o relacionamento entre a instituição escola e os estratos sociais pauperizados. (FREITAS, 2011, p. 68-69).

Verificamos no excerto em destaque a visão que se tinha dos filhos dos trabalhadores. Nessa direção, Kramer (1982) faz o seguinte esclarecimento: ao retomar sobre a pré-escola compensatória, pensa-se certamente a mudança social, mas não se coloca em questão a estrutura social que gera a desigualdade. Assim, o fracasso escolar é atribuído às crianças por conta de suas carências de ordem social

e cultural, estando, assim, em desvantagem em relação às crianças das classes dominantes.

Essa privação cultural define que o fracasso escolar das crianças se pela falta de algo relacionado ao cognitivo, ao afetivo ou de estimulação do meio, aplicando-se, assim, uma teoria econômica marginalista para a educação, que coloca as características sociais e culturais como determinantes na vida da população (SCHEIBE; KREUTZ; NORONHA, 1984).

A classe dominante não oferece às crianças dos filhos dos trabalhadores instrumentalização a fim de garantir aquisição ao saber dominante para combater o fracasso escolar. Ao contrário, reservam apenas treinamento e adestramento, conceitos, palavras e hábitos que elas não dominam, perpetuando a discriminação e o fracasso educacional e escolar (KRAMER, 1982).

Kramer (1982) se refere à prática pedagógica como um determinante do fracasso escolar. Para a autora, os professores esperam encontrar modelos de crianças que não encontrarão. Aplicam modelos didáticos e metodológicos baseados em alunos e escolas abstratas e não percebem as crianças e as escolas como reais. Decorrente disso, como argumenta Kramer (1982), a alfabetização não acontece, o ensino é repetitivo, o atendimento às crianças é generalizado e sem incentivo à cooperação. A preocupação está centrada na formação de hábitos e atitudes, deixando de lado a aprendizagem e a transmissão do saber. A disciplina é autoritária e imposta arbitrariamente. Há, ainda, a discriminação dos alunos carentes, imaturos, perdidos, abrindo classes de Atendimento Especializado (AES), de adaptação, de turmas repetentes, ocorrendo, portanto, o fracasso.

Nessa conjuntura, é preciso identificar esses determinantes do fracasso e despertar/vivificar as dimensões sociopolíticas do trabalho pedagógico e as dimensões educativas, com a finalidade de aprendizagem e alfabetização das crianças, inculcando nelas os conhecimentos, utilizando-os a seu favor (KRAMER, 1982).

Segundo Brito (2013), implantaram-se várias medidas assistencialistas para que as crianças tivessem, dentro da escola, o que lhes faltava fora dela, acreditando ser a causa do fracasso da maioria pela associação a problemas locais e de moradia. Nisso está a justificativa pela adoção de programas compensatórios para diminuição dessas defasagens ligadas à idade, à série e à repetência.

Em outras palavras, partindo do pressuposto de que a educação compensatória visa a compensar as carências de fora da escola, mas realizada pela escola, ocupando o tempo, o espaço, os profissionais, as estruturas da escola, no intuito de compensar as carências sociais, acaba por reduzir, senão, impedir que a escola cumpra efetivamente seu papel de educar e socializar os conhecimentos científicos.

Compartilhamos do pensamento de Freitas (2011), que

[...] a educação compensatória foi uma estratégia de indisfarçável intenção de dar uma política educacional pobre para pobres, com baixo investimento, baseada exclusivamente na premissa de que “para alguns”, para aqueles que padeciam “privação cultural”, o que estava em questão era uma escola-hospital, uma escola-merenda, uma escola-albergue, para compensar os efeitos de uma desigualdade desumanizadora. (FREITAS, 2011, p. 88).

Essas constatações nos levam a questionar e refletir junto com Scheibe, Kreutz e Noronha:

As crianças do povo têm necessidade de aprender? Isso depende do ponto de vista em que nos colocamos. Não se pode separar a transmissão de conhecimento da transmissão de ideologia. Ora, a lição que podemos, até o momento, concluir da degradação da escola é a de que o esmagamento do caráter passa necessariamente (mas não unicamente) pelo fracasso escolar. A escolha oferecida aos professores, segundo a consciência política de cada um, é ou esmagar o caráter das crianças do povo, para prepará-las para opressão, ou fazer delas seres submissos e ignorantes, ou desenvolver o julgamento, o raciocínio, a tomada de consciência social para ensiná-las a se defender e, portanto, aprender. (SCHEIBE; KREUTZ; NORONHA, 1984, p. 63).

A partir dessas ponderações, podemos ressaltar que se subjugamos a educação escolar a ter que agir sobre fatores externos, considerados responsáveis pela incidência de alunos socioeconomicamente desfavorecidos fracassarem na escola. No entanto, para a escola cumprir esse papel equalizador, tem que compensar as deficiências neutralizando a eficácia da ação pedagógica, ou seja, deixando o pedagógico de lado. Essa educação compensatória compreende compensar deficiências de diferentes ordens - de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. -, impondo à educação responsabilidades que não são educacionais (SAVIANI, 2018).

Diante dessa análise, fazemos uma crítica à pedagogia compensatória, visto que funciona como um mecanismo de discriminação no sentido de privar o direito à educação e à democratização, compreendendo que estão vinculados ao “processo político-social e a própria democratização da sociedade, a divisão social do trabalho e, portanto, a distribuição das riquezas e dos benefícios sociais” (KRAMER, 1982, p. 54).

Por fim, verificamos que a educação compensatória é a base da privação cultural, pois discrimina as crianças de sua cultura de origem, culpa as crianças, a família e o meio pelas necessidades existentes, querendo corrigir as deficiências com treinamento de habilidades e de obediência, sendo essa educação insatisfatória, que atua em favor de submeter as crianças das classes dominadas a mais uma dominação, além das já existentes nessa sociedade desigual e injusta em que vivem (KRAMER, 1982).

Segundo Bernstein (1985),

Se a cultura do professor deve, enfim, fazer parte da consciência da criança, é preciso, então, em primeiro lugar, que a cultura da criança esteja na consciência do professor. Isso pode querer dizer que o professor deve poder compreender a linguagem da criança em lugar de tentar deliberadamente transformá-la. Grande número de contextos de nossas escolas são, inconscientemente, copiados dos aspectos do mundo simbólico da classe burguesa e, por conseguinte, quando a criança entra na escola, entra num sistema simbólico que não lhe traz ligação alguma com a vida que ela leva fora da escola. (BERNSTEIN, 1985, p. 55).

Frente ao exposto, percebemos que a educação não é a mesma para todos. Para os pobres, são trabalhadas habilidades escolares, sendo desmotivantes e classificatórias, não tendo acesso ao conhecimento que prepara para sua integração posterior na sociedade, fortalecendo o quadro de desigualdades existentes. A formação escolar baseada nas práticas compensatórias tem tido a utilidade de ocultar as distorções do ensino e enfatizar a inferioridade de uns em detrimento de outros, apontando a inadaptação e a incompetência como marcas sempre individuais (COIMBRA; NASCIMENTO, 2005).

Diante desses fatos, Brito (2013) explicita que atender à criança pobre, dentro da escola, a compensaria das deficiências intelectuais. Porém, percebemos o contrário, pois essas crianças são estigmatizadas e não têm direito a um ensino de qualidade para um bom desenvolvimento escolar. A autora expõe que, dentro das

escolas brasileiras, havia a desigualdade cultural dentre as classes, pois se levava em conta a cultura da elite como única válida, não reconhecendo o conhecimento das crianças de baixa renda como culturais, dificultando, com isso, a adaptação dos alunos das classes pobres na escola. Baseado nesse fato, como compreender quando se fala em educação compensatória, se, primeiramente, essas crianças deveriam ser beneficiadas por um ambiente educativo adequado e conveniente?

Ao se fazer uma análise relacionada à educação compensatória, notamos a intenção por trás dela, de estar ligada à necessidade do desenvolvimento capitalista em fornecer mão de obra barata e qualificada para o mercado de trabalho (BRITO, 2013). Para analisarmos esse contexto, é necessário ter clareza com relação à realidade, requerendo uma educação de qualidade para termos instrumentos de luta contra a manutenção de privilégios (SCHEIBE; KREUTZ; NORONHA, 1984).

Diante desses fatos, para que haja uma educação de qualidade, Scheibe, Kreutz e Noronha (1984) destacam medidas preventivas para minimizar o fracasso escolar, tais como: a busca pelo desenvolvimento de um currículo que desafia a dominação cognitiva, repensando a cultura transmitida e permitindo a um maior número de crianças o acesso às produções culturais; a redefinição das atribuições educativas, não gastando o tempo com tarefas que não estão relacionadas ao conteúdo; a diminuição do fracasso e da exclusão por meio de estratégias técnicas, garantindo o acesso e a permanência na escola e esgotando todas as possibilidades para garantia do conhecimento; a cobrança do direito de compensação em todas as etapas, já que é direito e fruto do trabalho de todos, considerando que a escola sozinha não promove a igualdade social.

Para compensar as carências que caracterizam a situação de marginalidade e o fracasso escolar das crianças das camadas populares, é importante pensarmos em compensação educacional com tratamento diferenciado a respeito das diferenças individuais, dos ritmos de aprendizagem, da diversificação metodológica e técnica, fazendo-se necessária a compreensão específica do fenômeno educativo (SAVIANI, 2018).

Sendo assim, entende-se e reconhece-se a necessidade da democratização do ensino não somente como forma acesso à escola, mas, principalmente, como acesso ao conhecimento científico, como garantia de um trabalho pedagógico voltado a atuar para a transformação da realidade inclusive das crianças afetadas de maneiras diferentes pela sua classe social (KRAMER, 1982).

Para que isso aconteça, Kramer (1982) propõe práticas pedagógicas que ampliem o conhecimento a favor e a serviço das crianças, tais como: tomar a realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho escolar não procurar suprir o que falta; observar as atividades infantis, detectando o que a criança sabe, conhece e faz para atuar em suas necessidades; confiar nas possibilidades das crianças de se desenvolverem e aprenderem; propor atividades com sentido para o professor e para o aluno com significados verdadeiros; favorecer o processo de alfabetização e compreensão de mundo, visando à comunicação, à aquisição de conhecimentos à troca; possibilitar condições para efetivá-la; respeitar a linguagem da criança e incentivar a sua ampliação; valorizar o trabalho infantil, a sua produção e as coisas que têm valor para a própria criança; recuperar a função pedagógica da escola, deixando de lado a preocupação com a formação de hábitos e de atitudes; e direcionar a transmissão dos conhecimentos (KRAMER, 1982).

Apesar das ações propostas pela pesquisadora, percebemos, como destacado no capítulo a seguir, a implementação de várias atividades, projetos e programas específicos, voltados aos escolares, no Município de Três Barras do Paraná, que vêm ao encontro dos papéis impostos à escola, de modo que essa passe a ser vista como prestadora de assistência e auxiliar para atingir a objetivos de outros setores.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS COMPENSATÓRIAS E A PRÁTICA DA INTERSETORIALIDADE NO MUNICÍPIO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ

Neste capítulo, apresentamos o contexto em que o estudo foi desenvolvido, o município de Três Barras do Paraná, elencando-se, para tanto, algumas questões relacionadas à população tribarrensense. Ademais, neste capítulo, discorreremos sobre as políticas sociais efetivadas no Brasil, as proposições das políticas públicas implementadas pelo Governo para a sociedade e a proposta de atendimento setorial partilhada – intersectorialidade. De modo mais específico, direcionamos nosso olhar para intersectorialidade dessas políticas públicas, inseridas nas instituições educacionais do Município de Três Barras do Paraná, em específico, o Programa Saúde na Escola e os impactos que causam na educação, como o desvirtuamento dos conteúdos trabalhados. A pergunta que buscamos responder neste capítulo é: Quais consequências acarretam a adoção/imposição de papéis, de funções, de atividades e de programas alheios à função primordial da escola?

3.1 APRESENTAÇÃO DO MUNICÍPIO

Três Barras levou este nome devido à cidade ter sido fundada em um local no qual havia três nascentes de rios que, juntos, formavam o rio Três Barras (TRÊS BARRAS DO PARANÁ, 2018)

Essa cidade pertencia ao município de Catanduvas; contudo, com a sua grande povoação, Três Barras foi emancipada por meio da Lei Estadual nº 7.305/80, de 13 de maio de 1980, assinada pelo Governador Ney Amintas de Barros Braga, e a sua denominação foi alterada para Três Barras do Paraná (TRÊS BARRAS DO PARANÁ, 2018).

O município situa-se na região Oeste do Estado do Paraná, com área territorial, em 2018, de 509,692 km², e a população estimada em 12.040 habitantes. A economia ainda depende muito das atividades agropecuárias (TRÊS BARRAS DO PARANÁ).

A condição de ocupação dos domicílios de Três Barras do Paraná é: 2.964 são próprios, 400 alugados, 336 cedidos e, em outras condições, 27 domicílios. A renda média domiciliar *per capita* é de R\$ 542,28 (IPARDES, 2020).

O Município consta com 1.985 famílias cadastradas no CadÚnico (Cadastro Único) do Programa Família Paranaense e recebem bolsa família, que é um programa social do Governo Federal, por serem consideradas famílias vulneráveis. Dessas, 560 são consideradas com alta vulnerabilidade, por ter uma renda *per capita* de menos de R\$ 80,00 reais por mês, com um índice de desenvolvimento de maior ou igual a 0,3465⁵. Conforme dados retirados do relatório sintético do CadÚnico e do Centro de referência de Assistência Social (CRAS), 1521 das famílias cadastradas declaram renda entre R\$ 70,00 a R\$ 545,00, e algumas recebem até um salário mínimo⁶. Das famílias citadas, 389 têm crianças matriculadas na rede pública de ensino, sendo um total de 523 crianças.

Sabemos que essa realidade não é exclusiva do Município de Três Barras do Paraná, já que a pobreza atinge milhares de pessoas nas mais diversas cidades do Brasil. Assim, automaticamente, essas políticas públicas compensatórias se fazem presentes em todas as regiões, impactando a educação, tanto nesse município como nos demais.

Voltando à questão educacional, o Três Barras do Paraná tem 1325 alunos matriculados na Educação Básica Municipal (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), segundo informação da Secretaria Municipal de Educação. Esses estão distribuídos em sete instituições: cinco de Ensino Fundamental e Educação Infantil de quatro e cinco anos e dois Centros Municipais de Educação Infantil.

Segundo o Plano Municipal de Educação, a análise situacional da Educação de Três Barras do Paraná é esta:

O município de Três Barras do Paraná desenvolve ações educacionais primando pelo cumprimento à LDB n.º 9.394/96, e desenvolve ações constantes para o cumprimento de todas as legislações vigentes pertinentes, como as Diretrizes Curriculares

⁵ Informações recolhidas com Suzane Ludvichak Cesari, Psicóloga do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do site CadÚnico. Somente ela tem acesso restrito ao site e às informações, logo, não são de domínio público. As informações constam no site - <http://www.familia.seds.pr.gov.br/sistemaacompanhamentofamilias/pages/Index/inicio.jsf> - e foram por ela cedias em 09 de junho de 2020.

⁶ Informações recolhidas com Diego Pietry Nunes, Diretor de Divisão de Promoção Social do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), do site no qual somente pessoas autorizadas têm acesso As informações disponíveis no site - https://login.caixa.gov.br/auth/realms/internet/protocol/openidconnect/auth?response_type=code&client_id=cliwebdun&redirect_uri=https%3A%2F%2Fwww.cadastrounico.caixa.gov.br%2Fcadun%2Ffabrica/publicacao.do&state=f78e3fa43e84-485f-be25783cd565c0b4&login=true&scope=openid# - foram repassadas em 09 de junho de 2020.

Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução n.º 04/10-CNE/CEB, bem como as diversas diretrizes específicas para suas etapas e modalidades sob normatizações do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE). Também pela Portaria Interministerial nº 17/2010 e, posteriormente, com o Decreto Presidencial nº 7.083/2010 do Governo Federal, foi instituída uma política indutora nas escolas públicas brasileiras com vistas a garantir a aprendizagem de todos os alunos. (TRÊS BARRAS DO PARANÁ, 2018, p. 18).

O atendimento pedagógico é norteado pelo Currículo regional (AMOP, 2020)⁷, construído coletivamente pela Associação dos Municípios do Oeste Paranaense – AMOP, contemplando embasamento legal e teórico.

Após destacarmos aspectos relacionados ao município de Três Barras do Paraná, a seguir, tematizamos as políticas públicas e sociais.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS SOCIAIS

Nesta seção, nosso escopo foi apresentar nosso entendimento sobre a definição das políticas públicas e políticas sociais, em especial, a política educacional e a posição dessas políticas na formação dos trabalhadores do século XIX e XX.

As políticas sociais têm seu início nos movimentos populares do século XIX, gerados nos conflitos entre capital e trabalho nas primeiras revoluções industriais. Além disso, representam ações que determinam o padrão de proteção social e a

⁷ Os municípios que fazem parte da região Oeste do Paraná e são vinculados à Associação dos Municípios do Oeste do Paraná-AMOP, que tem como norteador dos trabalhos pedagógicos o *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná*. Este Currículo foi produzido pelos professores dessa região e teve sua primeira publicação no ano de 2007, com uma nova versão disponível no início de 2020. Essa associação conta 54 municípios que, administrativamente, pertencem à AMOP (AMOP, 2020). Na Proposta Pedagógica da AMOP (2020), constam os pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais, bem como os componentes curriculares no que tange à concepção, aos objetivos, aos pressupostos teórico-metodológicos e à avaliação, para serem alcançados por intermédio da participação contínua nos grupos de estudos, seminários, simpósios e demais grupos de trabalho, objetivando fazer o melhor para aqueles a quem se destina esta Proposta Pedagógica Curricular (AMOP, 2020). Esse documento norteador de ensino é fundamentado em uma perspectiva crítica de educação, a qual considera que seja prioritário que a escola trabalhe os conteúdos dentro em um processo educativo intencional, sendo o conhecimento objetivo e universal e com caráter histórico. Assim, tanto o conhecimento científico quanto o artístico e filosófico precisam ser considerados na elaboração do currículo, como também a relação teoria-prática na formação dos homens. A proposta pode ser acessada no seguinte site: <https://educacao.amop.org.br/detalhe-da-materia/info/proposta-pedagogica-curricular-ensino-fundamental-anos-iniciais-rede-publica-municipal---amop/16411>.

redistribuição dos benefícios sociais, com a finalidade de diminuir as desigualdades, implementada pelo Estado (HÖFLING, 2001).

Para tanto, Ferreira descreve que, nesse contexto,

As políticas públicas são fruto de movimentos sociais e decisões políticas que vêm, ao longo dos últimos anos no Brasil, ampliando as situações sobre as quais o Estado deve prover respostas. Muitos aspectos da vida do cidadão que até pouco tempo eram considerados de ordem familiar ou privada passam a ser regulados pela lei e mediados pela atuação de servidores públicos. (FERREIRA, 2009, p. 19).

Com o crescimento das indústrias, a força de trabalho “tradicional” se torna cada vez mais obsoleta e o Estado acaba atuando pelo controle que tem sobre a educação, como reguladora a serviço das relações capitalistas em seu conjunto na relação entre os proprietários da força de trabalho e os proprietários do capital. Como destacado por Höfling (2001),

[...] A política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado. O estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão de obra para o mercado como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo. (HÖFLING, 2001, p. 33).

Essas ações do Estado capitalista atuam para preservar as relações no conjunto de classes e para o desenvolvimento do processo de acumulação do capital, sendo que, nas crises do capitalismo, a força tradicional de trabalho acaba sendo deteriorada, até mesmo destruída, escapando dos próprios indivíduos a competência em decidir quanto à sua utilização (HÖFLING, 2001).

Embora existam programas sociais como forma de enfrentamento à violação aos direitos humanos, esses não geram titularidades de direitos, mas aprofundam a segmentação da pobreza, reforçando o controle e a gestão da pobreza pelo Estado, pois não fomentam uma comunidade autônoma de sujeitos sociais (CHAVES; GEHLEN, 2019).

A CF de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/1996, destacam em seu planejamento as políticas públicas, garantindo os direitos e as necessidades das

crianças e adolescentes, sendo que as ações para essa garantia se deslocam para as políticas setoriais, gerando desafios para a gestão pública, pois envolvem várias ações e pessoas com o foco nos resultados (BRASIL, 2009).

Essa política setorial traz a intervenção pública no campo educativo, ou seja, programas de articulação sustentados pela educação pelo seu potencial de amplo espectro das políticas setoriais (BRASIL, 2009). Tais políticas públicas, após a CF de 1988, descentralizaram e fortaleceram os governos locais para diretrizes da gestão das políticas sociais (sua execução e coordenação) e ampliaram a autonomia dos Estados e municípios na implementação dos programas (BRASIL, 2009). Nesse sentido, “Políticas públicas são aqui entendidas como “estado em ação” é o estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Assim, as políticas sociais são entendidas como sendo comumente as de educação, de saúde, de previdência, de habitação, de saneamento etc., e os fatores que avaliam seus resultados são complexos, especialmente se forem implementadas pelo Estado capitalista, pois geram efeitos de interesses expressos nas relações sociais de poder (HÖFLING, 2001).

Segundo Deitos (2011), as políticas sociais são tarefas focalizadas no atendimento às necessidades básicas da população pobre, principalmente as mais vulneráveis e em situação de risco. Essas políticas são financiadas por meio de uma parceria entre o BIRD e o Governo. O autor afirma que:

O eixo da estratégia do governo para reduzir as desigualdades e atenuar a pobreza é assegurar que os programas sociais atendam genuína e eficientemente as necessidades dos pobres e dos desempregados [...] cinco áreas: a) saúde e nutrição, especialmente em programas orientados as crianças de tenra idade e as mães lactantes, programas de merenda escolar e a distribuição de alimentos; b) serviços urbanos, com ênfase em água e esgotos e habitação de baixo custo; c) desenvolvimento rural, enfatizando programas de assessoramentos no campo e apoio as famílias de agricultores; d) emprego e renda, com ênfase na capacitação da força de trabalho e no crédito as microempresas; e e) proteção às crianças vulneráveis, mediante apoio a creches, programas para escolares e programas para atender as necessidades dos meninos de rua e oferecer alternativas. (DEITOS, 2011, p. 135).

Nos propósitos apresentados pelo Banco Mundial, a política educacional no campo das políticas sociais aparece como estratégia para a redução da pobreza e

da desigualdade social, compreendendo-se a política social como parte do conjunto das políticas econômicas e sociais.

A responsabilidade pela falta de qualificação de condições e competências dos trabalhadores para a superação do desemprego ou do atraso tecnológico científico para suprir a demanda à integração ao mercado globalizado e competitivo está sendo posta para a educação, julgando ser ela junto com a falta de normatização das relações de trabalho um dos pilares do desemprego e da desigualdade social (DEITOS, 2012).

Devido à concorrência e às exigências requeridas pela economia competitiva, aberta e moderna, há a necessidade de qualificação, o que depende da “capacidade individual”. Sendo assim, a educação tem sido vista como fator para a promoção da empregabilidade, pois ela é imprescindível (DEITOS, 2012).

De acordo com a tendência do liberalismo social democrata,

No plano da construção do desenvolvimento nacional e da justiça social no Brasil, a educação constitui o fator mais eficaz para o êxito das políticas sociais, resultando no efeito multiplicador de benefícios quando de sua adequada implementação. O campo da educação movimenta-se como uma amálgama de perspectivas e esperanças, capaz de produzir convergência estruturada entre saúde e meio ambiente, tecnologia e desenvolvimento econômico, distribuição de renda e ganhos de cidadania. (SILVA, 2003, n.p.).

Do mesmo modo que reúne perspectivas e esperanças, a educação torna-se instrumento da resolução de problemas, responsabilizando os professores/educadores pelo êxito ou pelo fracasso das políticas sociais e educacionais, pela trágica realidade nacional. Assim, espera-se da educação uma revolução para a democracia política capaz de gerar compromissos de solidariedade, superando a falta de cuidado social (DEITOS, 2012).

As políticas públicas, inseridas dentro da sociedade, refletem conflitos de interesses que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo. Todavia, esses arranjos de interesses não estão sendo coerentes na oferta de escolarização aos filhos dos trabalhadores (HÖFLING, 2001).

Para Höfling (2001),

Em um estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados aqueles que,

em função de sua capacidade de escolhas individuais, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder e frequentemente, não se propõe a alterar as relações estabelecidas na sociedade (HÖFLING, 2001, p. 39).

Uma administração pública, com visão crítica de Estado, tem que atender a toda sociedade sem privilegiar interesses de grupos detentores de poder econômico. Além disso, deve possibilitar a incorporação e as conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos e oferecer mais do que serviços sociais, e sim uma educação voltada para a construção de direitos sociais. A educação como sendo uma política social deve ser pensada como uma política educacional voltada para a eficiência e para a eficácia do processo de aprendizagem (HÖFLING, 2001).

Dentro do sistema escolar encontram-se inseridos elementos da sociedade como um todo, e todos os componentes que dela fazem parte (família, religião, organizações, empresas etc.) recebem da sociedade diversos elementos e devolvem os produtos de sua atuação. Assim sendo, o sistema escolar é um subsistema do social, produzindo dentro de si as condições da sociedade. Por isso, é fundamental compreender a veiculação das políticas públicas no cotidiano escolar (GODINHO; SCORZONI, 2015).

As políticas públicas sociais são, portanto, ações governamentais, logo, o Estado é responsável pela sua implementação e manutenção. Essas são desenvolvidas em conjunto por meio de programas que proporcionam a garantia de direitos e de condições dignas de vida ao cidadão, ocorrendo a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. São elas que asseguram à população o exercício de direito de cidadania: educação, saúde, trabalho, assistência social, previdência social, justiça, agricultura, saneamento, habitação popular e meio ambiente (GODINHO; SCORZONI, 2015).

Para Saviani (2011), a política educacional é uma modalidade de política social, sendo uma forma de conceber, de organizar e de operar a situação pública da sociedade nos setores político, econômico, social e militar.

O mesmo autor ainda relata:

A organização citada decorre de uma determinação estrutural que, ao mesmo tempo em que explica a existência de tal organização nos permite entender o paradoxo em que ela se enreda. Com efeito, a própria denominação “política social” sugere que os demais tipos de

ação política econômica, não são sociais. Mais do que isso: a necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter antissocial da economia e, portanto, da política econômica nas sociedades capitalistas. (SAVIANI, 2011, p. 207).

Cardoso Júnior e Castro (2006) chamam atenção para as contribuições sociais que custearam os programas sociais, na medida em que indiretamente foram financiadas pelos seus próprios beneficiários. O gasto social está veiculado sobre a folha de salários representados nos gastos previdenciários e sobre os tributos que incidem sobre o consumo: educação, saúde e moradia, para a grande maioria dos desvalidos.

Entretanto, as privatizações de várias empresas públicas e as descentralizações da gestão das políticas sociais trouxeram consequências para a educação, ou seja, o direito à educação perdeu o lugar para o assistencialismo, ponto central na contramão dos direitos e garantias conquistadas na CF de 1988. Essas políticas implantadas podem gerar interesses particulares, resultando em ações públicas cada vez menos estatais e, por isso, menos públicas (LEMES, 2016).

O Estado capitalista é mediador no processo de controle social, político e econômico. Nas disputas entre as classes, ele serve para aliviar as “tensões” e busca alternativas, dentre elas, as políticas sociais que atendam aos interesses do capitalismo (PIOVESAN, 2013).

Deitos (2010) expressa que:

A formulação e a implementação de políticas sociais e educacionais advindas do Estado tomam a forma e a expressão das relações e das forças sociais em disputa. As políticas sociais e educacionais não são benevolência social, mas a articulação e o jogo contraditório que exprime a luta de classes e as mediações econômico-sociais existentes numa determinada sociedade e contexto social. A riqueza socialmente produzida é a questão determinante desse processo com condição social elementar e, portanto, a sua produção e repartição é que estão em questão numa sociedade de classes. (DEITOS, 2010, p. 210).

A veiculação da implementação de outras políticas na educação como programas e projetos remete a ela mais uma tarefa em meio a tantas outras (receber recursos financeiros, autonomia orçamentária, metas e compromissos a atingir), desmantelando a organização dos profissionais da educação, tornando-os

cooperadores da “empresa”, aos quais se exige que atinjam os objetivos estabelecidos dentro da escola (LEMES, 2016).

Nessas condições, a escola se limitaria a trabalhar a educação em um contexto local e imediato, deixando de atendê-la como bem público e universal, que faz parte da história dos homens, das relações com os bens culturais e sociais. Com isso, a escola não desempenha seu real compromisso, sendo que necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir o seu papel de educar. Por ser a educação um compromisso social, responsabiliza-se o indivíduo pelo seu êxito ou fracasso, quando, na verdade, sabe-se que o baixo desempenho é motivado por fatores estruturais intra e extraescolares (LEMES, 2016).

Para as políticas públicas serem eficazes e se potencializarem, elas dependem dos planos setoriais, isto é, da intersetorialidade. Referindo-se às ações de políticas sociais no campo educativo, argumentamos que sempre poderá haver diversidade de valores, preferências e interesses em jogo. Por intersetorialidade compreende-se a ação conjunta de vários setores para atingir a metas, sendo eles por meio de programas e projetos. Ao se inserir na escola, tais programas e projetos envolvem sujeitos diversos (os agentes educativos e o público das ações), uma multiplicidade de objetos, de espaços e de tempos, incluindo também uma diversidade de estratégias com o tempo escolar, agregando representantes da escola, da secretaria de educação, elementos que podem alterar a priorização de garantia da educação (BRASIL, 2009).

Para ampliarmos a discussão sobre a intersetorialidade, elaboramos a seção a seguir.

3.3 INTERSETORIALIDADE

A gestão intersetorial é um enfoque recente para a administração pública brasileira, no que tange à formulação e à implementação de políticas públicas. As trajetórias setoriais das políticas são distintas entre si, com diversidades de interesses que compõe a sua agenda, em função de sua história, movimentos sociais que as construíram, seus marcos regulatórios e as responsabilidades. Com os novos direitos sociais, no entanto, integraram-se as várias instâncias do poder público e da sociedade civil, formando, dessa forma, a gestão intersetorial (FERREIRA, 2009).

Para Nascimento (2010), a intersetorialidade é a implantação de políticas setoriais das políticas públicas com recursos disponibilizados para atender à população, visando à sua efetividade por meio da articulação entre instituições governamentais, entre essas instituições governamentais e a sociedade civil.

De acordo com o documento da *Série Mais Educação – Programa Mais Educação – Gestão intersetorial no território* (BRASIL, 2009), a intersetorialidade parte da intervenção pública, articulando-se entre vários setores, em que cada política setorial funcionava de forma isolada, porém, passa a mobilizar-se com os diversos setores em torno de um objetivo comum, com uma meta a atingir, criando-se o consenso no qual todos possam de alguma forma comprometer-se envolvendo mais de um setor.

Para poder desenvolver um trabalho integral, com maior eficiência no enfrentamento dos desafios propostos, as políticas públicas desenvolveram um trabalho com atores sociais e institucionais, ou seja, entre as pessoas, instituições e políticas que constituem a vida dos estados, municípios e comunidade, com o diálogo entre esses diversos setores, permitindo construir um conjunto de ações integradas (FERREIRA, 2009).

Nessa perspectiva, por se tratar de uma política pública, o PSE participa com um trabalho intersetorial, pois visa a ações conjuntas da Saúde com a Educação.

O documento da *Série Mais Educação* (BRASIL, 2009) ainda ressalta que essas ações conjuntas se referem a um movimento em busca de sintonia das políticas públicas entre si, em que cada município poderá participar da definição de seus critérios e implementação de acordo com a relevância e realidade do contexto local. Destacamos um trecho do referido documento:

Conjunto de impulsos para ação em determinada situação, seja ela um objeto, um tema, uma necessidade, um território, um grupo, um objetivo, uma perspectiva. [...] (neste aspecto) a intersetorialidade pode trazer mais qualidade por permitir ultrapassar limites que, a princípio, ocorreriam numa abordagem somente setorial. (BRASIL, 2009, p. 25)

Ao ultrapassar os limites setoriais, a intersetorialidade nas políticas públicas, de acordo com Nascimento (2010), por incorporar as agendas coletivas de especialistas em determinadas áreas com objetivos comuns e trazer a articulação de

saberes técnicos, em seu ponto de vista, pode ser positiva e ao mesmo tempo negativa, relacionada aos problemas e aos desafios da fragmentação e da articulação das políticas públicas, especialmente em se tratando da cultura clientelista e localista que ainda está em vigor na administração pública.

Nesse contexto, o autor alerta sobre o tratamento subalterno dado às políticas no Brasil, em que se percebe o aumento da mercantilização dos serviços tidos como básicos à população nos diversos campos (saúde, educação e habitação), dos quais o Estado está fugindo da responsabilidade (NASCIMENTO, 2010).

Principalmente a partir de 1990, as políticas sociais recebem recursos para sua implementação e são atribuídos às políticas setoriais uma grande importância, pois atendem à conjuntura e à necessidade dos interesses (inclusive individuais que se sobrepõe aos coletivos) em jogo expressos pelo financiamento de cada uma delas. Assim, precisamos considerar que, na formulação de uma política, interagem mutuamente interesses diversos, representados por vários setores, entre eles e o Estado. (NASCIMENTO, 2010).

Nesses moldes, a intersetorialidade busca considerar a atuação em conjunto de cada política governamental, de modo que cada uma contribua para o alcance dos direitos sociais. Na ótica de Sposati (2006),

[...] a intersetorialidade na gestão pública significa adotar uma decisão racional no processo de gestão, cuja aplicação pode ser positiva ou não. Ela não pode ser considerada antagônica ou substitutiva da setorialidade, mas complementar, ou seja, deve-se realizar uma combinação entre política setorial com intersetorial, e não contrapô-las no processo de gestão. (SPOSATI, 2006, p. 134).

Isso expressa que suas ações são suficientemente realizadas em um projeto global, que é, naturalmente, pluridisciplinar, em que os diferentes operadores públicos e associados atuam sobre os serviços que lhes são mais diretamente afetados em um trabalho em conjunto (NASCIMENTO, 2010). É importante destacar que, apesar da educação estar intimamente relacionada ao trabalho com as políticas compensatórias, no cenário atual, essas não contam com incentivos políticos e financeiros.

Nesse contexto, Junqueira (2004) destaca que

A intersectorialidade constitui uma concepção que deve informar uma nova maneira de planejar, executar e controlar a prestação de serviços, de forma a garantir um acesso igual dos desiguais. Isso significa alterar toda a forma de articulação dos diversos segmentos da organização governamental e dos seus interesses. Diante disso, a implantação integrada das várias políticas sociais não depende apenas da vontade política de quem tem o poder ou os recursos disponíveis, pois cada política setorial tem seus interesses e práticas. (JUNQUEIRA, 2004, p. 4).

Assim sendo, as articulações das políticas sociais demandam mudanças dentro de determinado setor, por exemplo, lugar da ação, tipo de intervenção, voltadas a interesses coletivos de uma atividade e/ou projeto, alterando, muitas vezes, os interesses próprios individuais do setor. Pensando de forma negativa, a intersectorialidade, podemos dizer, não ter limites, pois aponta várias ações de diferentes secretarias, mas não de prioridades comuns (NASCIMENTO, 2010).

Entende-se que a intersectorialidade se constitui na articulação entre os sujeitos de diversos setores, com saberes e poderes diferentes, buscando formas articuladas de atender e resolver as necessidades relacionadas ao seu setor especificamente, ou ainda, como gestão que processa a relação recíproca entre vários setores, em uma interação mútua entre os mesmos com metas a se atingir.

Para as escolas responderem a esse desafio intersectorial com habilidades e expertises diversas, olhando para as diversas dimensões do aluno - física, intelectual, social, afetiva e simbólico -, é necessário que ela se transforme em um múltiplo e polissêmico lugar de experiências e de intertrocas, ou seja, se transforme em um centro irradiador de cultura em diálogo constante com a comunidade (BRANDÃO, 2015).

Isso revela que o setor da Saúde, ao implantar o PSE no setor da Educação, busca resolver de forma articulada as necessidades específicas de Saúde, amparando-se em ações de sinergia com a Escola. Para Navarro (2011),

A potencialidade de uma ação intersectorial está na efetividade de ações coordenadas e na sinergia entre diferentes setores. Sinergia é definida como “ato ou esforço coletivo, de cooperação”; “ação ou esforço simultâneo; cooperação; coesão; trabalho ou operação associados” ou ainda “ação coordenada de vários órgãos”. (NAVARRO, 2011, p. 27).

Evidencia-se que, nas políticas públicas do Estado, as ações são divididas por atividades como saúde, educação, planejamento urbano, entre outras, e os

setores são papéis sociais estruturados em torno dessas atividades “uma lógica profissional”, agrupando os autores de um dado campo de atividade, suas ideias e práticas, com olhar voltado aos problemas sociais para encaminhar soluções. Contudo, acabam se sobressaindo dos limites das atividades, criando políticas com base no combate à pobreza, voltado para as mulheres, jovens, diversidade étnica, entre outras (NAVARRO, 2011).

Nesse sentido, foi estudada e analisada a combinação das políticas sociais intersetoriais, inseridas na Educação, visto que, segundo Nilson, Gouveia e Ferreira (2009), a intersetorialidade é um meio para se atingir, de forma integral, à criança e ao adolescente, sendo uma política pública que projeta na sociedade a responsabilidade pela condição de vida das crianças e adolescentes, principalmente a escola.

Ferreira (2009) vê a intersetorialidade como uma rede que envolve relações políticas, gerenciais e técnicas, considerando trocas e estratégias para sua organização. São diferentes políticas setoriais atuando em conjunto. No entanto, para a autora, essas políticas, as quais são defendidas pela CF e pelo ECA, eram direitos desconhecidos até pouco tempo pelos gestores públicos, porém, após conhecimento, articularam dentro dos conteúdos curriculares das escolas essas políticas setoriais – como da saúde, dos esportes, do meio ambiente etc. - por meio da implantação de projetos.

De acordo com os estudos realizados, a maioria dos autores vê e compreende como positivas as políticas intersetoriais, e também julgamos como sendo importantes e necessárias. Entretanto, fica claro que elas não podem ocupar o espaço que é próprio da escola e da educação. Então levantamos a seguinte questão: Como promover políticas intersetoriais, sem que a intersetorialidade se converta em instrumento de programas compensatórios?

Diante disso, a inserção da intersetorialidade na escola deve ser vista como um modo de lhe reportar a solução para os problemas sociais advindos de outros setores e que acabam se sobressaindo das atividades que lhes são de responsabilidade, fazendo com que perca sua especificidade, que é a transmissão do conhecimento.

3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS COMPENSATÓRIAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE TRÊS BARRAS DO PARANÁ COM ÊNFASE NO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA

A preocupação com a saúde escolar faz parte de um movimento social que se iniciou na Europa durante o século XVIII, especialmente na França, na Inglaterra e na Alemanha (FERRIANI, 1991).

No século XVIII, o período de infância das crianças das classes populares era curto, pois desde os cinco anos já contribuía na sociedade com a sua força de trabalho. No entanto, no final do século XVIII, a escola sofreu mudanças, ainda que de forma restrita, e se tornou um instrumento para educação da infância e da juventude (FERRIANI, 1991).

A partir do século XVIII, a saúde passou a ser vista, assim como o Estado, com intuito de conservação dos corpos necessários à produção. O capital, preocupado com o alto índice de mortalidade infantil e com a população, como força de trabalho, pensa na preservação da Saúde, em benefício da riqueza e da defesa da classe dominante (FERRIANI, 1991).

Diante disso, a partir do século XVIII, a saúde do escolar passou a ser objeto de preocupação de três doutrinas médicas: a polícia médica, o sanitarismo e a puericultura. No período Pós-Segunda Guerra Mundial, veio o discurso da necessidade de políticas sociais no que tange à saúde e à educação básica com o intuito da continuidade, da manutenção e do desenvolvimento do capitalismo (DONDONI, 2016).

Avançando para o século XIX, as mudanças da Revolução Industrial, até metade do século XX, repercutiram-se na educação e, com o advento do capitalismo mercantil, o setor da saúde voltou-se para conservação dos corpos necessários para produção (DONDONI, 2016).

No auge da industrialização, segundo Dondoni (2016), não havia trabalho para todos e as condições eram precárias. Desenvolvem-se assim as questões sociais, as inquietações e as preocupações da sociedade da época. Nesse sentido, Ferriani (1991) destaca:

[...] A higiene pública e individual, estendendo-se sobre demografia, casamento, procriação, puerpério, saúde infantil, vestuário, problemas sanitários, habitação, esgotos, suprimentos de água, prevenção de acidentes, medicina militar, doenças epidêmicas,

transmissíveis, venéreas e medicina escolar. Dispunha detalhadamente sobre o atendimento ao escolar e a supervisão das instituições educacionais, particularizando, desde a prevenção de acidentes até higiene mental, desde programas de atletismo até iluminação, aquecimento e ventilação das salas de aula. (FERRIANI, 1991, p. 45).

A partir disso, a autora relata que foi proposto um oficial de saúde para atuar nos colégios para manutenção e para a promoção da saúde: a polícia médica. Os avanços do processo da industrialização repercutiram de forma negativa na vida e na saúde da população, e desenvolviam-se pautas no sanitarismo e na assistência ao pobre. O Estado começou a interferir na vida das pessoas. No fim do século XIX, a partir de 1884, na França, os serviços de escolarização primária, os serviços de saúde e a puericultura passaram a ser ensinadas nas escolas (DONDONI, 2016).

No Brasil, no ano de 1889, introduziu-se a saúde escolar por meio de ações de higiene escolar. Por trás dessa assistência prestada havia a intenção de mobilizar, de controlar e de domesticar as classes populares de acordo com os interesses do sistema produtivo (DONDONI, 2016).

No período entre 1889 e 1920, houve a construção de muitas escolas primárias e secundárias e algumas superiores, porém, o ensino não se democratizou e a atenção permaneceu voltada ao sanitarismo, com o objetivo de manter ambientes e indivíduos saudáveis, de modo a favorecer a produção (DONDONI, 2016).

Nesse momento, o Estado favoreceu esse cenário ofertando políticas sociais, que contribuíram com a gestão de mão de obra e com o melhoramento humano, defrontando-se e se conciliando com os interesses da burguesia e também das classes dominadas. Ao mesmo tempo em que assegura o acesso aos serviços, o Estado também garante a formação e a manutenção da força de trabalho necessária à sustentação e desenvolvimento do capitalismo (DONDONI, 2016).

A pesquisadora ainda relata:

Nas décadas de 1980 e de 1990 a relação do estado com os organismos internacionais de financiamento (BIRD, BID, Banco Mundial) pautava-se no incentivo ao investimento de recursos em Políticas Sociais tais como a saúde e educação básicas. Essa ação buscava, sobretudo, administrar a pobreza e ao mesmo tempo, criar "(...) as condições favoráveis mínimas para o implemento das políticas de ajuste econômico" com intuito de "dar resposta às demandas imediatas, visando a proteção dos grupos vulneráveis", e

a manutenção da “estabilidade política e social (...)” (DONONDI, 2016, p. 33, destaques no original).

Para tanto, o Governo criou vários programas com financiamento do Banco Mundial, dentre os quais faz parte o PSE, que, a partir de 2007, passa a ser desenvolvido intersetorialmente pelos setores de saúde e de educação nas escolas públicas de ensino do país, e continua ainda hoje.

O PSE, objeto de estudo desta dissertação, surge como estudo de uma política pública articulada à saúde e à educação, unindo-se em uma gestão intersetorial para construir ações de educação e de saúde, dentro das unidades escolares de Três Barras do Paraná.

Essa iniciativa parte do entendimento de que a escola, como espaço de relações, é ideal para o desenvolvimento de determinantes para a produção social da saúde, articulando uma atuação conjunta das pastas de saúde e de educação. Nessa perspectiva, o PSE é uma política intersetorial dos Ministérios da Saúde e do Ministério da Educação, que foi instituída, em 2007, pelo Decreto Presidencial nº 6.286, um Projeto do Governo Federal articulado às ações dentro das escolas (BRASIL, 2011).

O PSE tem ações de desenvolvimento integral que agregam à comunidade escolar à participação em programas e projetos que articulem saúde e educação. Para o Governo, o programa objetiva o enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens brasileiros. Tem a escola como espaço privilegiado/ideal para práticas de promoção de saúde e de prevenção de agravos à saúde, de doenças e de acompanhamento das condições clínicas do educando (BRASIL, 2011). Explicitam-se os objetivos do PSE:

- I - Promover a saúde e a cultura da paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde, bem como fortalecer a relação entre as redes públicas de saúde e de educação;
- II - Articular as ações do Sistema Único de Saúde - SUS às ações das redes de educação básica pública, de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos estudantes e suas famílias, otimizando a utilização dos espaços, equipamentos e recursos disponíveis;
- III - Contribuir para a constituição de condições para a formação integral de educandos;
- IV - Contribuir para a construção de sistema de atenção social, com foco na promoção da cidadania e nos direitos humanos;

- V - Fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar;
- VI - Promover a comunicação entre escolas e unidades de saúde, assegurando a troca de informações sobre as condições de saúde dos estudantes; e
- VII - Fortalecer a participação comunitária nas políticas de educação básica e saúde, nos três níveis de governo (BRASIL, 2007, p. 1).

No mínimo curioso a cultura da paz ser um dos objetivos do PSE.

As ações do PSE estão inseridas dentro dos PPPs das escolas. Os Ministérios da Educação e Saúde atuam no coletivo para planejar e executar as atividades. Outras tarefas são divididas entre as instâncias: o repasse de recursos aos territórios é feito pela Saúde, via depósito em fundos das Secretarias de Saúde, e à Educação cabe distribuir material pedagógico e clínico a cada uma das escolas contratualizadas (EI, 2015).

Isso é colocado em prática no momento em que o Estado ou o município adere ao programa, o que é feito pelo preenchimento de um termo de compromisso, condicionado à sua assinatura pelos secretários municipais das pastas de Saúde e Educação, em que os gestores se comprometem com metas intersetoriais para cumprimento da iniciativa. Uma vez aderido, o documento, que fica disponível no Sistema de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC), determina prazo de 12 meses para o cumprimento dos pactos estabelecidos, com propósitos de atingir as metas propostas (EI, 2015).

O programa é gerido pelos Grupos de Trabalho Intersetoriais (GTIs), os quais agregam, minimamente, representantes da saúde e da educação. Esses grupos são constituídos com o objetivo de preservar a intersectorialidade das ações desde seu planejamento até a execução, de modo a não perder de vista o contexto territorial (EI, 2015).

Por isso, reúnem-se, obrigatoriamente, nessas instâncias representantes das Secretarias de Saúde e de Educação e, facultativamente, outros parceiros locais que estejam à frente de políticas e de movimentos sociais (cultura, lazer, esporte, transporte, planejamento urbano, sociedade civil, setor não governamental e setor privado, entre outros) (EI, 2015).

As ações propostas por este documento integram o conjunto de ações mínimas a serem realizadas pelos municípios e que serão contratualizadas por meio do Termo de Compromisso municipal. Devem, portanto, ser vistas como ações

iniciais, o que não esgota as possibilidades de ampliação da intersetorialidade (BRASIL, 2011).

Para a implementação das ações previstas no PSE, são ofertados processos de formação inicial e continuada de profissionais das duas áreas, já previstos pelas políticas de saúde e de educação. É um compromisso das três esferas de governo, sendo de responsabilidade dos ministérios subsidiar a formulação das propostas de educação permanente dos profissionais de saúde e da educação básica para implementação das ações do PSE (BRASIL, 2011).

Essa formação para os integrantes da saúde e da educação que compõem os GTIs é estruturada com materiais didático-pedagógicos que atendem às necessidades de implantação das ações desse grupo, para, com isso, atenderem às ações de planejamento, de monitoramento e de avaliação do PSE. Essa formação é permanente, se dá por meio de oficinas, ensino à distância e apoio institucional da esfera federal aos Estados e municípios, e dos Estados aos municípios (BRASIL, 2011).

Para os demais profissionais da educação e saúde, como professores(as), merendeiros(as), agentes comunitários de saúde, auxiliares de enfermagem, enfermeiros(as), médicos(as) e outros profissionais das escolas e das equipes de Saúde da Família, no que tange aos temas relativos ao PSE, a formação se dá por meio da realização de atividades de educação permanente de diversas naturezas (BRASIL, 2011).

No Município de Três Barras do Paraná, há dois coordenadores do PSE, sendo um da saúde e outro da educação, e ambos fizeram curso de formação em Curitiba. Em seguida, tornaram-se multiplicadores, ou seja, organizam as formações para os demais professores da educação básica, gestores e profissionais das equipes de saúde na família que atuam como agentes do PSE atualmente dentro das escolas.

Na prática, a estruturação do trabalho se dá a partir de três componentes principais. Um deles, mais estrutural – Formação já citada anteriormente –, e outros dois com implicações práticas nos terrenos escolares: Avaliação Clínica e Psicossocial e Promoção e Prevenção à Saúde (EI, 2015)

As ações de avaliação clínica e psicossocial para os educandos são os abaixo listadas:

- Avaliação antropométrica;

- Atualização do calendário vacinal;
- Detecção precoce de hipertensão arterial sistêmica (HAS);
- Detecção precoce de agravos de saúde negligenciados (prevalentes na região: hanseníase, tuberculose, malária etc.);
- Avaliação oftalmológica;
- Avaliação auditiva;
- Avaliação nutricional;
- Avaliação da saúde bucal;
- Avaliação psicossocial (BRASIL, 2011, n.p.).

Essa avaliação clínica e psicossocial tem como objetivo obter informações sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças, levando em conta também os aspectos relativos à sua saúde mental. São realizadas na escola por meio de triagem e considerando o ganho de escala em ambiente coletivo. Após avaliados, os casos necessários de maiores cuidados são encaminhados à Unidade Básica de Saúde (UBS), sendo esse encaminhamento agendado e acordado com a direção da escola (BRASIL, 2011).

Busca-se envolver os pais e os responsáveis na agenda da avaliação clínica e psicossocial, ampliando o universo de cuidado do educando, com isso, agregando os cuidados para possíveis sinais e sintomas de doenças, podendo trazer mudanças nos hábitos familiares, como a alimentação, o que impacta a comunidade como um todo (BRASIL, 2011).

Como forma de não sobrecarregar a UBS no início do ano letivo, com um excesso de encaminhamentos de crianças para avaliação, a proposta é a articulação com a escola, envolvendo o corpo docente nas ações, considerando o vínculo já estabelecido entre eles e os educandos.

Como se percebe, está se deslocando as funções da UBS para as escolas, fazendo com que elas percam a sua especificidade, desconsiderando todos os determinantes que envolvem a educação. Trata-se de uma organização envolvendo a escola de forma coletiva com a saúde.

O programa faz uma recomendação mínima de ações a serem integradas aos PPPs dos estabelecimentos de ensino. Com relação à promoção e à prevenção à saúde, são realizadas estratégias de articulação para se fazer uma reflexão acerca dos problemas da comunidade e propor ações para resolvê-los, a partir de suas perspectivas (EI, 2015).

A articulação entre escola e a Rede de Atenção Básica à Saúde é a principal característica do PSE, e configura-se como estratégia para promover acesso aos

serviços de saúde, integralidade do cuidado e o desenvolvimento das 12 ações previstas na Portaria nº 1.055, de 25 de abril de 2017 (EI, 2015), a saber:

- I- Ações de combate ao mosquito *Aedes aegypti*;
- II- Promoção das práticas corporais, da atividade física e do lazer nas escolas;
- III- Prevenção ao uso de álcool, tabaco, crack e outras drogas;
- IV- Promoção da cultura de paz, cidadania e direitos humanos;
- V- Prevenção das violências e dos acidentes;
- VI- Identificação de educandos com possíveis sinais de agravos de doenças em eliminação;
- VII- Promoção e avaliação de saúde bucal e aplicação tópica de flúor;
- VIII- Verificação e atualização da situação vacinal;
- IX- Promoção da alimentação saudável e prevenção da obesidade infantil;
- X- Promoção da saúde auditiva e identificação de educandos com possíveis sinais de alteração.
- XI- Direito sexual e reprodutivo e prevenção de DST/AIDS; e
- XII- Promoção da saúde ocular e identificação de educandos com possíveis sinais de alteração (BRASIL, 2018a, n.p.).

Portanto, a adesão ao PSE é destinada a todos os municípios brasileiros, sendo que seu ciclo é de dois anos, que busca a realização das 12 ações, automaticamente pactuadas na adesão, não sendo possível alterar ou excluir nenhuma delas. As escolas são incluídas de forma integral, não havendo restrições de níveis de ensino (CRUZ et al., S/A).

Ao se tratar dos incentivos financeiros, os recursos de custeio vêm do Fundo Nacional de Saúde para os Fundos Municipais de Saúde. As ações do PSE devem ser registradas no Sistema de Informação da Atenção Básica (SISAB). Para tanto, toda a Atenção Primária deve ser envolvida no programa, pois o território de saúde da escola do educando pode ser diferente do território que ele mora, provavelmente, coberto por outra equipe. O GTI é a principal instância de gestão e planejamento do PSE (CRUZ et al., S/A).

O programa apresenta especificamente 12 ações, mas, além delas, são desenvolvidas no território extramuros escolares, também, elementos como: garantia do acesso aos serviços da Atenção Primária à Saúde; cuidado integral e oportuno; conhecimento e respeito às intencionalidades da educação e da saúde; alcance; escopo ampliado das ações (CRUZ et al., S/A).

Segundo o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, as ações - tais como a avaliação das condições de saúde dos estudantes, as ações de promoção

da saúde, de prevenção de doenças e de agravos, o monitoramento da saúde dos estudantes e o monitoramento do próprio programa - ocorrem de forma concomitante. Para tanto, notamos que elas são desenvolvidas na escola de modo mais articulado possível, integrando os profissionais entre si da área da saúde, da educação, educandos e a comunidade, conforme as necessidades de cada escola e território, para alcançar os objetivos do programa (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, constam-se as intencionalidades nas relações de forças materiais que reforçam as desigualdades sociais impostas pela atual organização social, fazendo com que os interesses da classe dominante sejam reproduzidos pela escola.

O tempo para realização das ações varia conforme a exigência de cada uma, ou seja, para as ações de promoção e de prevenção de saúde, são realizados: palestras com profissionais da saúde e educação; planejamento e elaboração de aulas pelos professores com atividades relacionadas aos temas e trabalhado em sala com os alunos; planejamento de atividades recreativas e artísticas pelos professores como conteúdo a ser trabalhado em momento de aula; confecção de materiais. Ademais, fazem parte desse contexto práticas fora de sala de aula, tais como: pesagem; teste oftalmológico; escovação dental supervisionada; aplicação tópica de flúor, realizada pelo técnico de higiene bucal e com o dentista; além de outros planejamentos de prevenção e de promoção à saúde que fazem parte do conteúdo que os professores são orientados a trabalhar. Observamos, nesse contexto, o envolvimento de um grande número de pessoas, porém, estão mais preocupados e voltados para a saúde do que para a educação, que confunde e até mesmo reduz a educação à preocupação e à prevenção da saúde.

Para ações de avaliação clínica e psicossocial dos educandos, os encaminhamentos se dão da seguinte forma: os alunos são retirados da sala de aula para atendimento, até ser cumprido. Esses profissionais já são instalados na escola, com ambientes preparados para as avaliações e para atendimento clínico, tais como: avaliação visual, atendimento com a fonoaudióloga, psicóloga, dentista, nutricionista, entre outros. Também, oferece-se atendimento clínico ao aluno com necessidade de acompanhamento.

Como se pode verificar, há implicações e prejuízos à educação e ao trabalho com os conhecimentos científicos, impactando nos propósitos previstos no currículo aderido pelos estabelecimentos de ensino. Para serem realizadas essas ações no

interior das escolas, na maioria das vezes, são utilizados os próprios profissionais da educação, reduzindo imensamente o tempo e as condições para o trabalho pedagógico com os conhecimentos historicamente produzidos. Além disso, deslocam-se, ou então, retiram-se os alunos das finalidades para as quais se encontram na escola.

Além do PSE, a Secretaria de Educação aderiu aos seguintes programas: Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), Programa Justiça e Cidadania, Programa Aprender Valor, Programa Mais Alfabetização e Merenda Escolar.

O PROERD é um programa de caráter social e preventivo. Teve suas origens nos Estados Unidos, em 1983, e hoje é desenvolvido em mais de 58 países. Está sendo posto em prática em todos os Estados brasileiros por policiais militares.

Mesmo não sendo esse o objeto desta pesquisa, ressaltamos que o PROERD é um programa que, junto com a patrulha escolar, abrem as portas para a militarização das escolas e para a ampliação das escolas militares, desvirtuando completamente a finalidade das escolas e da educação. Desenvolvido uma vez por semana, com duração de quatro meses, nas escolas do ensino Fundamental, é considerado um curso (BRASIL, 2018).

Esse programa, dentro do caráter de militarização da educação do atual governo, como se pode verificar pelas finalidades elencadas a seguir, envolve a polícia militar, a escola e a família, seus objetivos específicos incluem:

- Desenvolver nos jovens estudantes habilidades que lhes permitam evitar influências negativas em questões afetas às drogas e violência, promovendo os fatores de proteção.
- Estabelecer relações positivas entre alunos e policiais militares, professores, pais, responsáveis legais e outros líderes da comunidade escolar.
- Permitir aos estudantes enxergarem os policiais militares como servidores, transcendendo a atividade de policiamento tradicional e estabelecendo um relacionamento fundamentado na confiança e humanização.
- Estabelecer uma linha de comunicação entre a Polícia Militar e os jovens estudantes.
- Abrir um diálogo permanente entre a "Escola, a Polícia Militar e a Família", para discutir questões correlatas à formação cidadã de crianças e adolescentes (PMMG, 2020, n.p.).

Aderido pela Secretaria de Educação de Três Barras do Paraná, o PROERD já está na sua oitava edição, com alunos do 5º ano, como citado anteriormente, uma

vez por semana, com durabilidade de duas horas. O programa é ministrado por um policial militar, que traz consigo uma cartilha de atividades voltadas ao tema trabalhado, para ser completada pelos alunos, em sala de aula. O intuito final do programa é de certificar os alunos que concluírem com êxito os quatro meses, ou seja, 100% de frequência e completarem toda a cartilha.

Entretanto, por trás desse programa aparentemente justificável de combate às drogas e de certificação dos alunos escondem-se outros objetivos que implicam observação, vigilância, controle do trabalho docente, dentre muitas outras questões.

O Programa Justiça e Cidadania, do Tribunal de Justiça do Paraná (TJPR), desenvolve, desde 1993, o programa *Justiça e Cidadania também se Aprendem na Escola*, com o objetivo de oferecer noções básicas de justiça e de cidadania e sobre o funcionamento do Poder Judiciário a alunos da rede pública municipal de ensino. A iniciativa, criada pela Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), atualmente é desenvolvida em diversos estados do Brasil (TJPR, 2019).

Esse programa passa pelas seguintes etapas: primeiramente, os alunos, no primeiro semestre de aula, recebem cartilhas didáticas sobre a Justiça e questões que envolvem direitos e deveres dos cidadãos, que são trabalhados pelos professores em sala de aula. Posteriormente, juízes, promotores e advogados voluntários visitam as escolas e promovem palestras sobre o que a cartilha tratou como tema. Em sequência, os estudantes são convidados a conhecer a sede do Tribunal de Justiça ou dos Fóruns das suas comarcas para conhecer o local onde ocorrem as audiências e demais atividades do Poder Judiciário (TJPR, 2019). O projeto se encerra com uma produção dos alunos, normalmente com a elaboração de uma redação sobre os temas abordados. Os primeiros colocados, ou seja, a melhor redação escrita recebe uma premiação. Além da redação, podem ser realizadas pinturas, apresentações musicais ou júris simulados (TJPR, 2019).

Dentro das escolas municipais de Três Barras do Paraná, o projeto foi aderido em 2019 e direcionado aos alunos dos 5º anos do Ensino Fundamental, seguindo exatamente as etapas descritas anteriormente. Nos encerramentos são exibidas peças teatrais simulando um júri, no Fórum da Comarca de Catanduvas (PR). Alguns alunos apresentam paródias e também fazem confecção de cartazes. A durabilidade do programa se estende durante os semestres, conforme direcionamento dos professores e data marcada pelo Fórum para a visita de encerramento.

Como se pode observar, trata-se de um programa que utiliza os espaços das escolas, os profissionais das escolas, retira os alunos de suas atividades, redireciona-os e os ocupa com outras atividades, comprometendo a atividade específica da escola.

Por sua vez, o Programa Aprender Valor, que é desenvolvido pelo Banco Central (BC), tem como objetivo levar educação financeira para alunos do Ensino Fundamental nas escolas públicas de todo Brasil. O BC inicia, em 2020, um programa piloto nestes estados: Pará, Ceará, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná e São Paulo (TEMÓTEO, 2020).

Para aplicar o programa, os professores são capacitados, por meio de plataforma on-line, para ensinar a educação financeira em sala de aula, por meio das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. É direcionado para estudantes do 1º ao 9º anos da rede pública de ensino. No programa, são ensinados conceitos sobre planejamento, investimento, poupança e uso consciente do dinheiro, mostrando que, mesmo pessoas de baixa renda, conseguem poupar, se tiverem disciplina e adquirirem o hábito (TEMÓTEO, 2020).

Temóteo (2020) relata que o BC vai investir R\$ 11 milhões no programa. Pretende-se, até o final de 2022, educar 22 milhões de alunos, com intuito de que entendam um extrato bancário e cartão de crédito, aprendam a planejar gastos e poupar ativamente fazendo uso consciente de crédito.

Para isso, o BC contratou o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para desenvolver a plataforma on-line de capacitação dos professores e diretores. Os gastos serão custeados pelo Fundo de Defesa dos Direitos Difusos do Ministério da Justiça. Os professores e diretores das escolas seriam capacitados em março e abril do corrente ano, para que o conteúdo começasse a ser ensinado em sala de aula a partir de maio (TEMÓTEO, 2020).

Três Barras do Paraná, por meio da Secretaria de Educação, aderiu ao programa em 12 de março de 2020, quando o Secretário de Educação, Ronaldo de Freitas Silva, juntamente com dois coordenadores da Equipe Pedagógica da SEMED, participaram do lançamento do programa em Curitiba. A adesão foi justificada devido à exigência de adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Uma observação a se fazer, nesse caso da educação financeira, é que, além do desvio de função da escola, torna-se um tanto ridícula, uma vez que, como se pode verificar na caracterização do município de Três Barras do Paraná, o IDH é baixíssimo, mais da metade de sua população vive na linha da pobreza ou abaixo dela e, mesmo assim, as autoridades querem dar a entender que o problema está em saber poupar, ler extrato bancário e saber gastar. Ou seja, os alunos são obrigados a ouvir falar como gastar o que não têm, o que ocorre não apenas nesse município.

Diante disso, perguntamos: Não seria mais adequado deixar que a escola cumpra seu papel, ensine os conhecimentos sistematizados, de tal modo que o aluno, ao menos, possa pleitear um trabalho e uma profissão, ainda que submetidos ao modo de produção capitalista?

Outro programa é o Mais Alfabetização, do Ministério da Educação, e tem como estratégia e intuito de apoiar e fortalecer as unidades escolares no processo de alfabetização dos alunos matriculados nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. O programa foi criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, e fundamenta-se na LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 2018b).

Diante dos resultados das avaliações em larga escala, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o Sistema de Avaliação da Educação (SAEB), que avaliam, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, o nível de alfabetização, ao perceberem um nível insuficiente de alfabetização (leitura, escrita e matemática), o Ministério da Educação criou o Programa Mais Alfabetização no intuito de cumprir a determinação da BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017). A base estabelece que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018b).

O Programa Mais Alfabetização é implantado mediante o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação. O apoio técnico ocorre por meio de processos formativos, do auxílio do assistente de alfabetização às atividades estabelecidas e planejadas pelo professor alfabetizador, do monitoramento pedagógico e do sistema

de gestão para redes prioritárias, e o apoio financeiro às unidades escolares é feito por meio da cobertura de despesas de custeio, via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE – (BRASIL, 2018b).

Em Três Barras do Paraná, o programa está em funcionamento e tem como objetivo o fortalecimento da escola no processo de alfabetização para o desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita e da matemática dos estudantes dos 1º ano e 2º anos do Ensino Fundamental, tendo o apoio adicional no turno regular de aula dos alunos do assistente (técnico) de alfabetização ao professor alfabetizador.

Diga-se de passagem, que esse programa, pelo menos, vai ao encontro dos objetivos da escola, garantir o reforço escolar para possibilitar que todos possam acessar os conteúdos trabalhados na escola.

O programa Merenda Escolar vem de um recurso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), oriundo do Tesouro Nacional, garantido no Orçamento da União. Seu repasse é feito pelo Governo Federal diretamente aos Estados e Municípios com base no Censo Escolar e subsidia a alimentação de todos os alunos da Educação Básica de escolas públicas, filantrópicas e entidades comunitárias conveniadas com o poder público, com a finalidade de assistência ao educando (BRASIL, 2017).

O programa da Alimentação Escolar foi criado em 1954 pelo MEC, conforme Artigos 205 e 208, inciso VII da CF de 1988, no final do Governo Vargas. É um dos mais antigos programas de suplementação alimentar em execução no País (HAMZE, 20?).

Esse programa passou a ser chamado de Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), sendo administrado até hoje pelo FNDE, criado em novembro de 1968 e está vinculado ao MEC. O FNDE atua como responsável pela assistência financeira em caráter complementar, normatização, coordenação, acompanhamento, monitoramento e fiscalização da execução do programa, além da avaliação da sua efetividade e eficácia (BRASIL, 2017).

Segundo Alves (2001), em seu processo de expansão, a escola contemporânea assumiu várias funções, e a mais eficaz foi a de servir de refeitório para as crianças das regiões brasileiras mais carentes. O autor cita, em sua obra, os estudos de Elio Gasparin, que relata o aumento no número de matrículas após

implantação dessa política de alimentação, sendo ela uma política social bem-sucedida e de ampla e sólida eficácia.

O tempo disponibilizado para a refeição dos alunos é de 15 minutos diariamente nas Escolas. Nos CMEIs, são três refeições com duração mínima de 20 minutos, totalizando uma hora de refeição por dia. Esse tempo também é utilizado pelos professores, que distribuem a merenda aos menores de cinco anos.

Dentro das Escolas e dos CMEIs do Município de Três Barras do Paraná, assim como os outros programas e projetos, o PNAE ocupa um tempo do período escolar que não é previsto dentro do calendário, utilizando o tempo da jornada escolar do pedagógico para atender atribuições e funções secundárias.

Não se pode deixar de comentar sobre outras atividades as quais estão dentro do calendário escolar das unidades de ensino do município, que também utilizam o tempo destinado à aprendizagem, atendendo a outras especificações, como as festas juninas, festa do dia das crianças, dia da família, semana da pátria, apresentações de encerramento do ano, promoções para arrecadação de verbas para Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) das escolas.

Assim como o PSE, esses outros programas e atividades comprometem significativamente o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos científicos. Com base nos apontamentos feitos até o momento, podemos considerar que a implantação de estratégias de políticas de ação intersetorial pode ser definida como um modelo de gestão de políticas públicas. Essa requer participação pessoal das diversas áreas, atuando de forma integrada. Ao mesmo, envolve a contratualização de relações entre diferentes setores, em que responsabilidades, metas e recursos são compartilhados, direcionando ações para resolução de questões de expressão social (BARBIERI; NOMA, 2017).

Assim sendo, conforme ressalta Inojosa (2001),

[...] intersetorialidade diz respeito à “[...] articulação de saberes e experiências com vistas ao planejamento, para a realização e avaliação de políticas, programas e projetos, com o objetivo de alcançar resultados sinérgicos em situações complexas”. Uma das principais expressões atuais da intersetorialidade nas políticas de educação e saúde no Brasil é o Programa Saúde na Escola. (INOJOSA, 2001, p. 105, destaques nos originais).

A intersetorialidade no PSE visa a atender os estudantes da rede básica de ensino público, por meio de ações de prevenção, de promoção, de atenção à saúde

e assistência. A escola, nesse contexto, é um espaço amplo que desenvolve não somente o processo de ensino e de aprendizagem, mas também as relações sociais que influenciam expressamente na produção social da saúde (BARBIERI; NOMA, 2017).

Nas três primeiras décadas do século XX, principalmente posteriormente a 1930, houve grandes transformações econômicas, sociais e acontecimentos mundiais, consequências da crise do capital. Surgiu, nesse contexto, o alargamento da intervenção Estatal no Brasil, favorecendo a área social e o surgimento de políticas sociais para promoção do bem-estar social (SANTOS; PINHEIRO, 2011).

Conforme Santos e Pinheiro (2011) argumentam, a partir de 1930, foram introduzidas no Brasil políticas públicas para regular as desordens que o novo processo de desenvolvimento econômico e social originou, os quais eram legitimados pela política do governo. Os mesmos autores ainda citam:

O modelo de desenvolvimento econômico do Brasil, a partir das primeiras tentativas de inserção dos indivíduos vulneráveis da sociedade numa teia de proteção social contribuiu para o fortalecimento da concentração de renda e exploração notável da força de trabalho, com isso, mesmo diante do notável número de programas sociais e grande quantidade de recursos empregados, estes programas possuíam caráter inerentemente compensatório, não contribuindo para a melhoria das condições de pobreza. Além disso, se constituíam por ações pulverizadas que não contribuía efetivamente para uma sólida atuação governamental. (SANTOS; PINHEIRO, 2011, p. 3).

Ao PSE é atribuído promover o acesso da comunidade escolar em programas de saúde, articulando o SUS ao sistema público de ensino. Esse programa está envolvido em uma abordagem complexa dos problemas sociais, relacionados ao processo de saúde e da educação, o qual não o desqualifica como sendo um programa e uma política social. É uma estratégia de governo para atender os alunos em condições de vulnerabilidade, oferecendo o mínimo necessário em saúde à população. (BARBIERI; NOMA, 2017).

As políticas compensatórias, de modo geral, são ações do governo com objetivos de minimizar carências nas condições e nas especificidades de vida das pessoas, as mesmas vistas como prejudicadas ou discriminadas socialmente pelo padrão dominante de distribuição da riqueza social, o que incluem os programas de

assistência e de transferência de renda, além de educação gratuita, previdência e seguridade social (SILVA, 2010).

As políticas sociais são consideradas políticas compensatórias, sendo que Santos e Pinheiro (2011) apresentam-nas como resultantes das relações de exploração do capital sobre o trabalho, como forma de proteção social e enfrentamento desta exploração. Atrelada ao contexto histórico da moderna sociedade capitalista e à consolidação dos Estados nacionais, as políticas sociais surgiram como recursos de combate à pobreza, que é causada pela instabilidade política e social. Nessa época, surgiram novos atores sociais, indivíduos livres responsáveis por si e pelo destino da sociedade, não mais os servos submetidos às antigas relações senhoriais (SANTOS; PINHEIRO, 2011).

Com a consolidação do capitalismo industrial, formou-se um novo perfil de pessoa vulnerável; antes eram o mendigo e o vagabundo, e, diante desta nova situação, passou a ser o desempregado, que fica submetido à exploração gerada pelas relações de trabalho. Dependendo de qual posição alcançada pelos indivíduos no mercado de trabalho, definia-se a qual benefício da política social teria acesso (SANTOS; PINHEIRO, 2011).

Com as reivindicações da classe trabalhadora, o Estado começou a assumir algumas demandas dessa classe, na qual o sistema de políticas sociais começou a ser financiada pela contribuição do trabalhador e do empregador (SANTOS; PINHEIRO, 2011).

Cobram-se impostos sobre o consumo e esses são iguais a todos os indivíduos, tanto os de alta quanto os de baixa renda, significando que, quem ganha menos, proporcionalmente, paga mais. Assim, para Salvador (2010),

O consumo é proporcionalmente decrescente em relação à renda, pois as famílias com rendas baixas destinam uma parcela maior de seus ganhos para a aquisição de bens e serviços, enquanto os mais ricos poupam relativamente mais. Assim, os tributos sobre o consumo ou transferidos para os preços de bens e serviços têm características regressivas, pois incidem proporcionalmente mais sobre a renda dos mais pobres que dos mais ricos. (SALVADOR, 2010, p. 214).

Pacheco (2011) afirma que o trabalhador acaba financiando os gastos do Estado para ter acesso aos bens e serviços. Desse modo,

Fica evidenciado que nossa carga tributária é desfavorável e injusta ao trabalhador e contribui para a manutenção da desigualdade social no país, uma vez que, o próprio utiliza a maior parte de sua renda no consumo, movimenta a lógica do grande capital financiando os gastos do Estado e se vê na incapacidade de poupar. (PACHECO, 2011, p. 18).

A intersetorialidade é uma estratégia de gestão dos setores que prestam serviços sociais básicos, com intuito de otimizar os recursos do Estado. Isso é feito por meio da potencialização das ações de diferentes setores, oferecendo serviços a um menor custo. Nesse sentido, o PSE faz parte de uma política intersetorial (BARBIERI; NOMA, 2017).

Esse, por sua vez, é um programa com uma política social voltada ao atendimento de estudantes da rede básica de ensino público em condições de vulnerabilidade. Porém, não o retira das estratégias governamentais de oferecer o mínimo necessário em saúde e educação à população, promovendo, com isso, a amenização das manifestações da “questão social” (BARBIERI; NOMA, 2017).

Libâneo (2012), nesse contexto, expõe sobre o agravamento da dualidade da escola, caracterizada em uma visão de escola assentada no conhecimento e outra em missões sociais, trazendo embates sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual, uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres.

O autor descreve sobre as políticas públicas para educação básica praticadas nesses 20 anos pelos governos brasileiros, organizados e patrocinados pelo Banco Mundial, afirmando que

Sustentamos que o referido pacote e o modelo educativo subjacente à chamada “melhoria da qualidade da educação”, do modo como foi apresentado e vem se desenvolvendo, ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto – melhorar a qualidade e a eficiência da educação e, de maneira específica, os aprendizados escolares na escola pública e entre os setores menos favorecidos - está, em boa medida, reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustenta, ou seja, as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar. (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Essa visão de escola para o acolhimento social teve origem na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e em outros documentos elaborados

sob o patrocínio do Banco Mundial, que “valoriza” relações humanas, integração social, encontro e a solidariedade entre as pessoas (LIBÂNEO, 2012).

Como já citado anteriormente, essas propostas para políticas educacionais são para adequar a visão economicista do Banco Mundial. Desse modo, por meio da análise pedagógica dessas estratégias, nota-se que se encolheram as necessidades básicas da aprendizagem, transformando-as em um “pacote restrito e elementar de destrezas úteis para sobrevivência e necessidades imediatas e mais elementares das pessoas” (LIBÂNEO, 2012, p.18).

Libâneo (2012) também esclarece a respeito das revisões feitas na Declaração Mundial em conferências e reuniões subsequentes entre os organismos internacionais e os países envolvidos, nas quais acabou prevalecendo

[...] a visão ampliada de educação converteu-se em uma visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar). (LIBÂNEO, 2012, p.18).

Essas políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar as políticas econômicas. Para educação escolar, a educação do Banco Mundial a reduz a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante à formulação de padrões de rendimento (expressos em competências), flexibilização no planejamento e execução para os sistemas de ensino (LIBÂNEO, 2012).

As políticas sociais defendidas pelo Banco Mundial visam a atender às necessidades básicas de aprendizagem, somente capacidades, atitudes e comportamentos necessários à vida. São embasadas, também, em competências mínimas para sobrevivência social e para o mercado de trabalho, restringindo o ensino a ações de apoio (LIBÂNEO, 2012).

Para Ferraz, Nata e Neves (2018), as escolas assumem características de atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem, espaço de convivência e acolhimento social, e os objetivos assistenciais se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem. Para os autores,

Os contributos de diferentes autores alertando para a excessiva responsabilidade depositada na escola, no sentido de solucionar as

desigualdades socioeconômicas produzidas pelas sociedades, assim como para a rotulagem e estigmatização que o conceito de educação compensatória produzia sobre as crianças e as famílias desfavorecidas, não impediram que vários países desenvolvessem programas de educação compensatória. (FERRAZ; NATA; NEVES, 2018, p. 89).

Para tanto, Silva (2010) destaca que as propostas de políticas compensatórias são todas e quaisquer ações e investimentos do poder público, para compensar indivíduos e famílias negativamente atingidos por condições de vida.

A educação compensatória se desenvolveu inicialmente focada na pré-escola, em 1970, como visto no capítulo anterior, porém, posteriormente, a sua intervenção perdurou ao longo de todo percurso escolar, por meio de programas financiados pelos fundos atribuídos pelo Governo Federal a cada Estado. No entanto, esses programas se focam mais em minimizar a exclusão social do que promover o sucesso escolar (FERRAZ; NATA; NEVES, 2018).

Em meio aos embates relacionados até o momento, sobre a valorização da escola e da qualidade do ensino, não podemos deixar de fazer um breve comentário sobre a atualidade do ensino nas determinações da BNCC. Esse documento precariza ainda mais o ensino com o esvaziamento dos conteúdos dos currículos escolares, e, com a Reforma do Ensino Médio, está causando o rebaixamento na qualidade do ensino ofertado aos jovens, com determinações que mantêm uma orientação reprodutivista, na qual o aluno permanece no âmbito da violência simbólica e da inculcação ideológica das relações de produção.

CONCLUSÃO

Durante esta pesquisa, pudemos observar que as políticas compensatórias, assim como o PSE, atuam na condição de vida e de saúde dos estudantes da rede pública de ensino do município de Três Barras do Paraná, por meio de ações assistenciais. Dessa forma, a prática de políticas compensatórias minimiza o tempo utilizado para o desenvolvimento do conhecimento científico.

Frente ao exposto, esta dissertação teve como objetivo principal a identificação dos desvios gerados pelos programas intersetoriais na educação com visão compensatória, em específico, o PSE, dentro dos propósitos dos princípios defendidos para emancipação da classe trabalhadora. Para que essa análise fosse possível, considerou-se o percurso histórico da educação, observando as mudanças pelas quais passou, sendo impulsionada pelas transformações ocorridas nas forças produtivas materiais da sociedade.

Nesse estudo, também foram retratadas as políticas sociais e as políticas públicas, analisando as contradições existentes entre a educação preconizada pela PHC e a educação implementada por meio das políticas intersetoriais compensatórias, evidenciando, assim, a contraposição da PHC em relação à educação compensatória.

Buscamos frisar as diferentes funções sociais que as escolas exerceram ao longo dos tempos, analisando como atualmente elas cumprem seu papel de transmissora dos conhecimentos sistematizados, diante da implementação das políticas compensatórias existentes. Frente a esse cenário, analisamos os preceitos que a PHC defende com relação ao papel da escola, no que tange às consequências que a imposição de papéis pode acarretar sobre ela.

No percurso da dissertação, verificamos que a educação deve ser o meio pelo qual a classe trabalhadora tem acesso à riqueza material e socialmente produzida. É por meio desse processo que se eleva o nível cultural dos indivíduos e se possibilita a formação do homem para o seu amadurecimento pleno e desenvolvimento da sociedade.

Dessa forma, a educação deve ser vista como um instrumento de luta com o objetivo de estabelecer uma relação hegemônica entre as classes sociais. Nesse sentido, a escola tem a função social de propiciar à classe trabalhadora os

instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos rudimentos desse saber.

É diante dessa realidade que a PHC busca estabelecer o encurtamento da distância entre os conteúdos oferecidos e absorvidos pelas escolas das elites e as escolas das camadas populares, a fim de propiciar que a classe trabalhadora atinja a condição de libertação, tendo acesso àquilo que os dominantes têm acesso e dominam. Para se atingir esse objetivo, necessário é preciso priorizar os conteúdos escolares e lutar contra a farsa da escola, distinguindo o que é primordial do que é supérfluo.

Evidenciamos, nesta pesquisa, que os programas, os projetos e as demais atividades trabalhadas em parceria com a educação visam ao trabalho intersetorial, com ações voltadas ao público escolar, respondendo, em certa medida, ao seu objetivo.

Está claro que tais programas incorporam várias proposições, direcionando-as ao ambiente escolar. Nesse sentido, constatamos que a criação e a implementação de várias atividades, projetos e programas específicos voltados aos escolares vêm ao encontro de papéis impostos à escola, de modo que ela passou a ser vista como prestadora de assistência e auxiliar para atingir objetivos de outros setores. Nesse processo, o ensinar ficou em segundo plano, ou seja, o essencial na escola passou a ser secundário e o secundário passou a ser o essencial. Não se discute a importância e a finalidade das ações supletivas. Entretanto, questionamos a forma como são elaboradas, o local e os agentes envolvidos.

A implementação de ações, de atividades, de projetos e de programas específicos de trabalho de modo intersetorial, com propósitos compensatórios, que são incorporadas pelas escolas e pelos educadores, evidencia as intenções da classe dominante em garantir e perpetuar seus interesses por meio da escola.

Esta dissertação permitiu-nos constatar que há uma relação entre as várias atividades propostas à escola e às suas proposições relativas à inversão de papéis que vêm sofrendo, fazendo do ambiente escolar um espaço ideal para o desenvolvimento de ações e de resoluções de problemas. Essa realidade tem impactos negativos na educação dos filhos da classe trabalhadora, devido ao desvio que causam na função primordial da escola, que é o trabalho com o conhecimento científico por meio dos conteúdos sistematizados.

Contudo, percebemos, nos estudos referenciados por Batista, Gonçalves e Teixeira (2019), que a inviabilização do conhecimento científico à classe trabalhadora é a intenção da burguesia, para que, desse modo, os filhos dos trabalhadores sejam destituídos do saber científico. Nesse sentido, não se dá relevância à escola, pois ela é esvaziada de sua função específica e transformada em uma agência assistencial, destinada a atenuar as condições da sociedade capitalista.

O contexto mencionado pelos autores nos leva a analisar, apoiados em Saviani, que a pretensão está em esvaziar os conteúdos destinados aos filhos da classe trabalhadora, tornando a educação aligeirada e, em consequência, em uma farsa.

Constatamos que as proposições de agregar papéis à escola vêm da intencionalidade de se dificultar a universalização da instrução. Expressam também o objetivo de manter a organização social atual, baseada na exploração da classe trabalhadora, e, para manter essa estrutura, é necessário que o saber elaborado não seja socializado, para não permitir que possibilite a formação do homem omnilateral.

Esta investigação revelou que as políticas sociais e políticas públicas compensatórias, no âmbito do município de Três Barras do Paraná, e principalmente, o PSE, por meio do trabalho intersetorial, incorporaram proposições voltadas ao público escolar, as quais sustentam a necessidade de realização de trabalhos de promoção da saúde.

Verificamos, também, que as atividades de promoção e de prevenção à saúde e de assistencialismo presentes no ambiente escolar, assim como as proposições dos demais projetos e programas agregados as escolas, com princípios da intersetorialidade, em específico o PSE, trazem embates sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual. A conclusão a que chegamos é que vivenciamos políticas que, além de não contribuir para melhoria da qualidade da educação, reforçam as tendências dominantes e as desigualdades no sistema escolar.

Dessa maneira, afirmamos que as várias práticas que se utilizam do espaço da escola projetam nela a responsabilidade de resolver problemas sociais e de saúde das crianças. Destacamos que o papel da escola é o de socializar o conhecimento para todos os alunos, indiferente da classe social a que pertence. Porém, detectamos um desvirtuamento dessa função com a imposição de

atribuições que não pertencem à escola, como a destinação prática e descontextualizada dos conteúdos.

Nesse sentido, observamos também o reforço das desigualdades sociais, tanto de acesso aos conhecimentos quanto das desigualdades de classes. Enquanto aos filhos da classe privilegiada é garantido o acesso aos conhecimentos científicos, aos trabalhadores destinam-se o tempo e o espaço da escola para outras finalidades, compensando aquilo de que estão privados fora dela.

Como discutimos, o surgimento da escola ocorreu baseado nos interesses da classe dominante. Sua universalização ocorreu por luta e pressão dos trabalhadores, atendendo às necessidades e aos interesses da própria classe dominante. Contudo, para os proletários, oportunizou-se apenas um conhecimento pobre, destinado aos pobres.

Portanto, como argumentado nesta pesquisa, a classe dominante busca ocultar ou neutralizar os efeitos da escola na democratização do saber. Essa realidade é expressa nas diversas disparidades de funções atribuídas a essa instituição e aos educadores, ao articular trabalhos intersetoriais e demais atividades alheias à função da escola e dos professores.

Ao falar dos embates enfrentados até o momento, buscamos suporte na PHC, que tem o seu compromisso com a classe trabalhadora na busca de uma educação que promova o processo e a transformação da sociedade. A PHC se contrapõe à educação compensatória de tendência assistencialista, por defender a escola e a sua função educativa e pedagógica relacionada ao conhecimento científico.

As políticas públicas compensatórias, com destaque aos programas intersetoriais, secundarizam a função da escola e a desvalorizam. Elas e as consequências acarretadas pela imposição de papéis para a escola, causadas por programas, projetos e atividades alheias à sua função, revelam que o campo da educação é visto como uma amalgama de perspectivas e de esperanças. Dessa forma, a educação é vista como o fator mais eficaz para o êxito das políticas sociais ao se tornar um instrumento para resolução desses problemas.

Destacamos, em geral, que as políticas públicas atribuídas à escola incidem em políticas compensatórias e não por interesses coerentes à escolarização da classe trabalhadora. Tais políticas desmantelam a educação, determinando que ela seja cooperadora, para atingir a metas e a objetivos dessas políticas,

comprometendo a educação e levando-a a mobilizar-se em torno de objetivos de outros setores.

Tendo em vista os aspectos observados e seguindo o pensamento de Saviani (2012), para que se atinja um novo princípio educativo da escola do nosso tempo (escola unitária, organizada em torno dos mesmos conteúdos para formar indivíduos plenamente desenvolvidos e para que a humanidade se eleve ao nível de ciência), é preciso superar a visão mágica do mundo e ganhar consciência dos limites, rompendo com a lógica do capital para se contemplar a criação de uma alternativa educacional diferente.

Sendo assim, faz-se necessário levar ao conhecimento público e dos responsáveis pela administração municipal, em específico à Secretaria de Educação, as implicações que as políticas compensatórias e a suposta preocupação no atendimento às necessidades básicas da população, atribuídas à escola e desenvolvidas no seu interior, causam à educação e à qualidade do ensino dos alunos.

Em suma, pode-se concluir que, se as políticas compensatórias se constituem em políticas públicas, que, de certo modo, visam a minimizar as carências e mazelas sociais, amainando os atritos e os embates de classes, mesmo sendo programas desenvolvidos na escola, não só não se constituem em políticas de educação, mas também comprometem e desviam as funções e o trabalho mais importante da escola, a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados de igual forma a todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande- MS: Autores Associados, 2001.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)**. Coordenação: Adriana Gonzaga Cantarelli, et al – Cascavel: Assoeste, 2020. Disponível em: <https://educacao.amop.org.br/detalhe-da-materia/info/proposta-pedagogica-curricular-ensino-fundamental-anos-iniciais-rede-publica-municipal---amop/16411>. Acesso em: 12 out. 2020.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação infantil: na trilha do direito**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2010.

BARBIERI, Aline Fabiani; NOMA, Amélia Kimiko. **A intersectorialidade nas políticas brasileira de educação: a articulação setorial no Programa Saúde na Escola**. Maringá: EDUEM, 2017.

BATISTA, Eraldo Leme; GONÇALVES, Rubiara Andressa; TEIXEIRA, Lidiane. A defesa da Escola Pública Estatal diante do Movimento Escola sem Partido. In: BATISTA, Everaldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos. **Escola sem partido ou a Escola da mordaza e do Partido único a serviço do Capital**. 1.ed.. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019, p.195 - 204.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A Pedagogia Histórico-Crítica como Teoria Pedagógica Emancipadora. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 1, n.3, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5527/552756337008/html/index.html>. Acesso em: 18 maio 2020.

BERNSTEIN, B. **Uma Crítica ao Conceito de Educação Compensatória: Democratização do Ensino, Meta ou Mito?** Rio de Janeiro: Aichimé, 1985.

BRASIL. **Decreto Nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil. Brasília, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Série Mais Educação - Programa Mais Educação**. Gestão intersectorial no território. 1.ed.. Brasília: MS/MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Passo a Passo PSE- Programa saúde na Escola: tecendo caminhos da intersectorialidade**. Brasília:, MS/MEC, 2011. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/passo_a_passo_programa_saude_escola.pdf. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-sobre-o-pnae>. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa mostra a estudantes ficar longe das drogas**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34829>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual sobre o questionário do programa saúde na escola**. Programa saúde na escola. Brasília: MS, 2018c. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/pse/manual_com_questionario_pse.pdf. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde e Ministério da Educação. **Orientações sobre o Programa Saúde na Escola para a elaboração dos Projetos Locais**. S/A. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/orientacoes_pse.pdf. Acesso em 17/10/20.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Intersetorialidade na Educação Integral**. Centro de Referência em Educação Integral. Publicado em 14/04/2015. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/intersetorialidade-na-educacao-integral/> Acessado aos: 11/04/2019.

BRITO, Letícia dos Santos. **O Aparelho (Estigmatizador) Escolar e a Educação Compensatória: Um Estado sobre os Programas de auxílio Pedagógico**. Universidade Metodista, São Bernardo do Campo, 2013.

CARDOSO JR, J. C., CASTRO, J. A. **Economia política das finanças sociais brasileiras no período 1995-2002**. In: Revista Economia e Sociedade. Campinas, SP, 2006, v. 15, n. 1 (26), p. 145-174.

COIMBRA, Cecília; NASCIMENTO, Maria Lívia do. **Programas compensatórios: seduções capitalistas?** Niterói: Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2005. Disponível em: <https://app.uff.br/slab/uploads/texto271.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

CHAVES, Helena Augusto; GEHLEN, Vitória Régia Fernandes. Estado, políticas sociais e direitos sociais: descompasso do tempo atual. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 135, p. 290-307, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n135/0101-6628-sssoc-135-0290.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

CRUZ, Danielli Keylla Alencar et al.. **Implantando o Programa Saúde na Escola – PSE**. Brasília: MEC/ MS, S/A.

DONDONI, Danieli. **Programa Saúde na Escola: a Intersetorialidade Saúde e Educação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas e educação: aspectos teóricos-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2. p. 209-218, 2010.

DEITOS, Roberto Antonio. Estado, Organismos internacionais e políticas sociais no Brasil. In: CHAVES, Marta, SETOGUTI, Ruth Izumi, VOLSI, Maria Eunice França (Orgs.). **A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas**. Maringá: Eduem, 2011, p. 121–149.

DEITOS, Roberto Antonio. Estado e Política Educacional: O Receituário do Liberalismo Social – Democrata. **EccoS- Rev Cient.**, São Paulo, n. 29, 2012.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico- Crítica e a Formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 5, n.º 2, p. 59-72, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699/7087>. Acesso em: 13 jul. 2020.

DUARTE, N.; FERREIRA, B. de J. P.; MALANCHEN, J.; MULLER, H. V. de O. A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: Equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 11, 41e, p. 38-57, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639894>. Acesso em: 29 jul. 2020.

EI. Centro de Referência em Educação Integral. **Programa Saúde na Escola (PSE): intersectorialidade como premissa para o desenvolvimento integral**. 2015. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/programa-saude-escola-intersectorialidade-desenvolvimento-integral/>. Acesso em: 21 mar. 2020.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e Educação no Brasil (1922 – 1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses>. Acesso em: 21 mar. 2020.

FAVORETO, Aparecida. Pioneiros do Marxismo e da Escola Nova no Brasil: o lugar da Escola no processo histórico. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 22, n. 2, mai./ago. 2015.

FERRAZ, Hélder; NEVES, Tiago; NATA, Gil. A emergência e evolução da educação compensatória na teoria e na prática fragilidades e possibilidades. **Educação, Sociedade e Cultura**, p. 83-103, 2018. Disponível em:

https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC52_Helder_Tiago_Gil.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

FERREIRA, Stela da Silva. **Intersetorialidade e Políticas Públicas**. IN: BRASIL. Salto para o futuro. Educação Integral e intersectorialidade Nº 13. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

FERRIANI, Maria das Graças Carvalho. **A inserção do Enfermeiro na Saúde Escolar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

FREITAS, M.C de. **O Aluno-problema, Forma Social, Ética e Inclusão**. São Paulo: Cortez, 2011.

GODINHO, Marília Gomes; SCORZONI, Marília Ferranti. **Políticas públicas e organização da educação básica**. 1.ed. Rio de Janeiro: Estácio, 2015.

GORENDER, Jacob. **Os Economistas**. Karl Marx – O Capital. Crítica da Economia Política. Volume I. Livro Primeiro. O processo de Produção do Capital. Tomo 1. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda, 1996.

HAMZE, Amélia. Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Brasil Escola**, S/A. Disponível: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/alimentacao-escolar.htm>. Acesso em: 04 abr. 2020.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

INOJOSA, Rose Marie. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersectorialidade. **Cadernos FUNDAP**, 2001 Disponível em: https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/bibliografia/sinergia_politicas_servicos_publicos.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

IPARDES. **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e social- Caderno Estatístico Município de Três Barras do Paraná- 2020**. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=119&btOk=ok. Acesso em: 09 jun. 2020.

JUNIOR, Paulo Ghiraldelli. **Educação Física Progressista - a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo, SP. Edições Loyola, 1991.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. A gestão intersectorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 25-36, jan./abr. 2004.

KLEIN, Ligia Regina; FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Processo de Transformação/Conservação Social: uma reflexão a partir da “Fábula dos Porcos Assados”. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n.3, p. 125-132, setembro/dezembro, 2013. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/25464>. Acesso em: 19 mar. 2020.

KRAMER, Sonia. **Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação- Brasil, agosto de 1982.

LEMES, Adelize Trentin. **Implementação da Política de Educação Profissional ofertada pela rede E-tec no Brasil (2011-2015)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Universidade Federal de Goiás, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28323>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e Ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v.2, n. 2, ago. 2010.

MALANCHEN, Julia. **Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares**. Florianópolis: Xanped Sul, 2014.

NASCIMENTO, Sueli. Reflexões sobre a Intersetorialidade entre as Políticas Públicas. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 101, jan./mar. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282010000100006. Acesso: 20 jun. 2020.

NAVARRO, Natalia. **A Intersetorialidade como Modelo de Gestão das Políticas de Combate à Pobreza no Brasil: O Caso do Programa Bolsa Família no Município de Guarulhos**. 2011. Dissertação (Mestrado Administração) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8225/62090100009.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 06 fev. 2020.

NILSON, Helena Lucia; GOUVEIA, Maria Julia Azevedo; FERREIRA, Stela da Silva. Apresentação da Série Educação Integral e intersetorialidade. In: BRASIL. **Salto para o futuro**. Educação Integral e intersetorialidade Nº 13. Brasília: Ministério da Educação, 2009, p. 5-9.

ORSO, Paulino José. Escola “Sem” Partido ou um Partido a serviço da Burguesia. In: BATISTA, Everaldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos. **Escola sem partido ou a Escola da mordada e do Partido único a serviço do Capital**. 1.ed. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019, p. 131-161.

ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica: uma Teoria Pedagógica Revolucionária. In: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima

Arruda; SILVA, João Carlos. **Pedagogia Histórico-Crítica: Revolução e Formação de Professores**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018, p. 67-85.

ORSO, Paulino José. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. In: ORSO, P. J; GONÇALVES, S. R; MATTOS, V. M. (Orgs.). **Educação, Estado e Contradições Sociais**. São Paulo: Ed. Outras Expressões, 2011, p. 225-246.

PACHECO, Everton Bonato. **As políticas sociais compensatórias: impactos do Programa Bolsa Família**. Universidade Federal Juiz de Fora, Minas Gerais, 2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br/graduacaocienciasociais/files/2010/11/As-pol%c3%adticas-sociais-compensat%c3%b3rias-Impactos-do-Programa-Bolsa-Fam%c3%adlia-Everton-Bonato-Pacheco.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PASQUALINI, J. C; MAZZEU, L. T. B. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n. 1, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/Particular/Downloads/627-Texto%20do%20artigo-2202-1-10%20110506%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Particular/Downloads/627-Texto%20do%20artigo-2202-1-10%20110506%20(3).pdf). Acesso em: 11 fev. 2020.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2013.

PMMG. Polícia Militar de Minas Gerais **Programa Educacional de Resistência as Drogas - PROERD**. Minas Gerais: 2020. Disponível em: <https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/proerd/conteudo.action?conteudo=1561&tipoConteudo=itemMenu>. Acesso em: 23 mar. 2020.

PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes**. 16.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

RAVAGLIA, Caio. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ANÁLISE COMPARATIVA DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 4024/1961, 5692/1971 E 9394/1996**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Americana: 2014. 143 f. Disponível em: <https://unisal.br/wp-content/uploads/2015/08/26.06.14Disserta%C3%A7%C3%A3o-Caio-Ravaglia.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

SALVADOR, Evilasio. **Fundo Público e Seguridade Social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Queiroz Santos; PINHEIRO, Lessi Inês Farias. Política social compensatória ou emancipatória: A contribuição de programas sociais para a autonomia dos beneficiários. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, maio 2011. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/cccscs/12/qsfp.htm>. Acesso em: 13 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs) *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 9.ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital**. Palestra UENP Cornélio Procópio, em 8 de março de 2012. Disponível em: <http://www.ccp.uenp.edu.br/noticias/2012/1204/n101-040.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19 ed. Campinas, SP: Autores Associados, [1980] 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, jul./set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000300711&lng=pt&nrm=iso&tling=pt. Acesso em: 05 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf> Acesso: 05 de jan de 2021.

SCHEIBE, Leda; KREUTZ, Lúcio; NORONHA, Olinda Maria. Educação Compensatória ou Compensação Educativa. In: MELLO, Guiomar Namó de. **Escola**

Nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo, SP: Loyola, 1984, p. 91-167.

SHEIBE, Leda. A compreensão histórico-crítica da educação. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves. **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: O Simpósio de Marília.** São Paulo: Cortez, 1994, p. 91-167.

SILVA, João Carlos. A Pedagogia Histórico-Crítica no Contexto da Luta de Classes: Contribuições para pensar sobre a Escola Pública. In: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos. **Pedagogia Histórico-Crítica: Revolução e Formação de Professores.** Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018, p. 23-25.

SILVA, José Carlos Almeida (Presidente do CNE). Pronunciamento. In: MEC/CENE. Fórum Brasil de Educação, I Encontro Nacional. **Formação para a cidadania e o trabalho: os compromissos da educação básica.** Coletânea de Textos. Brasília: MEC/CNE, 18 fev. 2003.

SILVA, V.A.C. Políticas compensatórias. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.** CDROM. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/pdf/325.pdf>. Acesso: 20 jun. 2020.

SPOSATI, Aldaíza. Gestão pública intersetorial: sim ou não? Comentários de experiência. **Serviço Social & Sociedade.** São Paulo, n. 85, p. 133-141, mar. 2006.

TEMÓTEO, Antônio. BC quer ensinar finança em escolas públicas e provar que pobre também poupa. **UOL,** Brasília, 13 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/01/13/bc-educacao-financeira-rede-publica-ensino-professores.htm>. Acesso em: 23 mar. 2020.

TJPR. Tribunal de Justiça do Paraná. **Programa Justiça e Cidadania também se aprendem na escola.** Curitiba: TJPR, 2019. Disponível em: https://www.tjpr.jus.br/noticias/-/asset_publisher/9jZB/content/conheca-o-programa-justica-e-cidadania-tambem-se-aprendem-na-escola-/18319. Acesso em: 23 d mar. 2020.

TRÊS BARRAS DO PARANÁ. **Plano Municipal de Educação – 2018.** Três Barras do Paraná: 2018. Disponível em: <http://tresbarras.pr.gov.br/governo/secretarias/educacao>. Acesso em: 09 jun. 2020