UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PATRÍCIA PEIXOTO ZAPLETAL

**Ampliação da jornada escolar:
mais aprendizagem de quê?**

São Paulo
2017

PATRÍCIA PEIXOTO ZAPLETAL

**Ampliação da jornada escolar:
mais aprendizagem de quê?**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Prof^a. Dra. Adriana Marcondes
Machado

(versão corrigida)

São Paulo
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379.64 Z35a	Zapletal, Patrícia Peixoto Ampliação da jornada escolar: mais aprendizagem de quê? / Patrícia Peixoto Zapletal; orientação Adriana Marcondes Machado. São Paulo: s.n., 2017. 135 p.; apêndice Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Aprendizagem 2. Escola de tempo integral 3. Governamentalidade 4. Foucault, Michel, 1926-1984 I. Machado, Adriana Marcondes, orient.
----------------	---

Nome: ZAPLETAL, Patrícia Peixoto

Título: Ampliação da jornada escolar: mais aprendizagem de quê?

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do título
de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Às Clarices:

À C. Lispector que motivou a escrita do primeiro projeto de mestrado com sua *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*.

À C. Zapletal que surgiu em meio à escrita dessa dissertação. Com você, a ilusão que ainda me resta de ter algum “controle sobre a vida” é cotidianamente perdida.

*Life is what happens to you
while you're busy making other plans.*

*A vida é o que lhe acontece enquanto
você está ocupado fazendo outros planos.*

John Lennon, *Beautiful Boy*

AGRADECIMENTOS

A escrita dessa dissertação foi concebida por meio de muitas aprendizagens.

Minha gratidão:

À Adriana Marcondes Machado, pelo ensino do *aprender a caber*. Nesse tempo contigo coube: diferentes ritmos, desvios, variados humores, muitas conversas de orientação e desorientação, empacamentos, risos, não saberes, casamentos rompidos, muita paciência, choros, atrasos, embarrigamentos de orientandas, ansiedades, muitas associações livres, pós-parto... Em outras palavras, aprendo contigo uma política afirmadora da vida.

Às professoras Lígia Martha Coelho e Valéria Aroeira, pela leitura muito atenta e cuidadosa do texto da qualificação.

Às professoras Ana Laura Godinho Lima, Fabiana Jardim e Sandra Maria Sawaya pelo aceite para compor a banca de defesa desse mestrado.

À professora Cintya Regina Ribeiro, pelas considerações norteadoras no exame de qualificação e pela permissão para que eu pudesse observá-la sendo professora. Peguei-me em muitas de suas aulas pensando: “quando eu crescer quero dar aulas tão boas como essas!”.

Ao prof. Júlio Groppa Aquino, por ter acompanhado parte desse processo-mestrado. Seus instigantes ditos e escritos provocam questionamentos que por aqui ainda reverberam.

Às professoras Flávia Schilling, Denise Trento e Ana Laura Godinho, por compreenderem minha compulsão por ser aluna, por terem me possibilitado assistir aulas interessantes, e por me deixarem participar de suas aulas como aluna ouvinte.

Aos funcionários da biblioteca FE-USP e da secretaria de pós-graduação, pela presteza com todas as informações, esclarecimentos e encaminhamentos que solicitei, em especial, à Cláudia, por ter resolvido com um sorriso calmo várias questões burocráticas que me pareciam difíceis.

Aos gestores entrevistados em Brasília e São Paulo, pelo espaço encontrado em suas agendas apertadas para conversar com uma inquieta pesquisadora.

À escola visitada, pela abertura com que fui recebida. Agradeço aos professores, coordenadores e alunos pelas conversas e pela paciência em compartilhar um pouco do seu cotidiano. Em especial, agradeço à Paula, por ter me ajudado muito com o agendamento das conversas, com as papeladas etc.

Aos colegas do grupo de orientação, Lilian, Marcela, Livia, Aline, André e Allana, por estarmos juntos no mesmo barco e pelo espaço de apoio, trocas e reflexões que estamos criando.

À Ana G., pela companhia cuidadosa e perspicaz durante esse longo e ziguezagueante processo de escrita-mestrado. Minha vida-mestranda teria sido muito mais solitária sem você. Aprendo muito com seu trabalho de doula e parteira de escritas.

À Marta, por estar junto nesses vários anos acompanhando as alegrias e angústias desse processo-mestrado.

Ao Susumu, pelo cuidado com minha coluna vertebral e pelo alívio dos pesos e tensões cotidianos.

Aos amigos Paula, Ana, Carol, Pati C., Massano, DaniPati, Letícia, Marcus, pela torcida para que eu persistisse com meus estudos, finalizasse a escrita dessa dissertação e pudesse, assim, brincar mais com eles.

À Bete e Sirlene, pelos cuidados dispensados comigo e minha pequena. Aprendo com vocês sobre generosidade e alegria de viver.

À minha família, em especial, à Lívia, Miguel, Daniel, Ellen e Drica, pelo carinho e aconchego.

Aos meus pais, pelo ensino da insistência, do persistir, do continuar apesar de...

À minha mãe, Áurea, agradeço simplesmente por tudo. Sua presença e apoio nesse 2016 tornaram o que me parecia uma missão impossível, concretizável.

À minha filha, Clarice, que desde muito cedo compreende que sua mãe não poder ser “só mamãe”.

E à Capes, pela concessão da bolsa mestrado que facilitou as condições de minha dedicação à pesquisa.

RESUMO

ZAPLETAL, Patrícia Peixoto. **Ampliação da jornada escolar:** mais aprendizagem de quê?. 2017. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

A presente investigação parte da premissa trazida por autores inscritos no campo dos estudos foucaultianos em educação de que há um espraiamento de processos de *pedagogização* da vida na contemporaneidade. Tais processos referem-se a uma forma de gestão social que se apoia no discurso de um certo direito e dever de todos a uma aprendizagem ininterrupta, instigando um intenso autogoverno dos cidadãos. A constatação desse modo de governo dos cidadãos na atualidade, por meio de uma ordem discursiva que os incita a aprender continuamente, suscitou uma das indagações centrais desta pesquisa: como as atuais propostas de ampliação da jornada das escolas públicas brasileiras podem estar servindo para acionar uma vida *pedagogizada*? Tendo em vista essa questão, este estudo tomou como alvo analítico uma recente e bastante difundida estratégia indutora de ampliação do tempo de permanência dos estudantes das escolas públicas brasileiras, seja nas escolas, seja em atividades escolares, promovida pelo governo federal de 2007 a 2016, o Programa *Mais Educação*, objetivando problematizar as forças e discursos neste Programa. A partir do aporte teórico de Michel Foucault, especialmente de um de seus operadores analíticos – a *governamentalidade* –, além de estudos sobre governamentalidade e educação ensejados por autores cujas análises são operadas a partir de um olhar construído numa chave foucaultiana, procurou-se entrar em contato com as formas de produção de verdade dos discursos presentes no Programa. A partir da perspectiva da governamentalidade, compreende-se que governar se refere a um *continuum* que se estende do governo político até as formas de autorregulação. Faz parte da estratégia neoliberal de governo o desenvolvimento de técnicas indiretas para controlar os indivíduos, tornando-os responsáveis pelos riscos sociais. Assim, por meio da análise dos documentos oficiais que materializam e regulamentam o Programa, de entrevistas com equipes técnicas responsáveis pela sua implantação, tanto no nível do município e do estado de São Paulo quanto no federal, e de situações vividas numa escola participante do Programa, este trabalho investigou como tal forma de governo está presente no Programa *Mais Educação*. A análise do material empírico possibilitou ampliar a percepção sobre os processos de governamentalização em operação na atualidade educacional e compreender aspectos do funcionamento do Programa *Mais Educação* que participam da configuração daquilo que na atualidade tem sido designado como *sociedade da aprendizagem*. Nota-se que a entrada do *Mais Educação* em muitas das escolas públicas brasileiras, além de ter provocado mudanças na temporalidade escolar, tem articulado ampliação da proteção de crianças socialmente vulneráveis à produção de uma subjetividade aprendiz. Pode-se considerar, ainda, que, por meio da presença de programas como este, as escolas vêm sendo convocadas a participar dos novos modos de gerenciamento do risco social, investindo na responsabilização dos indivíduos por suas escolhas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Escola de tempo integral. *Mais Educação*. Governamentalidade. Michel Foucault.

ABSTRACT

ZAPLETAL, Patrícia Peixoto. **Extended school day: more learning of what?**. 2017. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

The present research starts from the premise brought by authors who belong to the field of Foucaultian studies in education that there is a spreading of processes of *pedagogization* of life in the contemporary world. These processes refer to a form of social management that relies on the discourse of a right and duty of all to uninterrupted learning, instigating an intense self-government of citizens. The perception of the presence of this mode of government of citizens nowadays, through a discursive order that prompts them to learn continuously, has provoked one of the central questions of this research: how the current proposals to extend the Brazilian public school day may be serving to trigger a *pedagogical* life? In view of this issue, this study has analyzed a recent and quite widespread strategy to increase the length of stay of Brazilian public school students, whether in schools or in school activities, promoted by the federal government from 2007 to 2016: *Mais Educação program*, aiming to problematize the forces and discourses in this program. From the theoretical contribution of Michel Foucault, especially from one of his analytical operators - governmentality -, as well as studies on governmentality and education made by authors whose analyzes are based on a look built on a Foucaultian key, this study aimed at the forms of production of the discourses present in the Program. From the perspective of governmentality, it is understood that governing refers to a continuum that extends from political government to forms of self-regulation. It is part of the neoliberal government strategy to develop indirect techniques to control individuals, making them responsible for social risks. Thus, through the analysis of the official documents that materialize and regulate the Program, interviews with technical teams responsible for its implementation, both at the level of the municipality and the state of São Paulo as well as in the federal level, and of situations lived in a school participating in the Program, this research investigated how this form of government is present in *Mais Educação* program. The analysis of the empirical material made it possible to broaden the perception about the governing processes in operation in the current educational reality and to understand aspects of the functioning of *Mais Educação* program that participate in the configuration of what is called as a *learning society*. It's possible to notice that the presence of *Mais Educação* program into many of the Brazilian public schools, besides having caused changes in school temporality, has articulated an extension of the protection of socially vulnerable children to the production of a subjectivity that wants to learn continually. It can also be considered that, through the presence of programs like this, schools are being called to participate in new ways of managing social risk, investing in the accountability of individuals for their choices.

Keywords: Learning. Full time school. *Mais Educação*. Governmentality. Michel Foucault.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	12
1.1 Seções da dissertação	17
2 POSIÇÕES CONCEITUAIS E PRECAUÇÕES METODOLÓGICAS	19
2.1 O governo de si como tecnologia governamental contemporânea	19
2.2 Processos de subjetivação a partir de uma aprendizagem ininterrupta	24
2.3 Contribuições de Michel Foucault para uma abordagem das práticas discursivas	31
3 ALGUNS DITOS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL	36
3.1 O advento da invenção política da educação integral no Brasil	37
3.2 A escola pública de jornada de tempo integral: algumas experiências	44
3.3 Possíveis efeitos de práticas atuais de ampliação da jornada escolar do ensino público no Brasil	48
4 NOVAS ARTES DE GOVERNAR E O PROGRAMA <i>MAIS EDUCAÇÃO</i>	55
4.1 O cenário do alargamento das funções da instituição escolar na contemporaneidade	55
4.2 Políticas de inclusão no governo FHC e Lula e a proposta do Programa <i>Mais Educação</i>	60
4.3 A trilogia do <i>Mais Educação</i>	72
4.3.1 Escola e vida	74
4.3.2 Diálogo com a comunidade	77
4.3.3 Gestão intersetorial	79
5 “QUEM NÃO LEMBRA DE NADA ESTÁ COM O CEREBELO RUIM”: O ENCONTRO DE UMA ESCOLA COM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	88
5.1 O <i>Mais Educação</i> na escola visitada	88
5.2 Relatos das visitas	93
5.3 Notas a partir das visitas	112
6 NO FINAL, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	119
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE	135

1 APRESENTAÇÃO

Como professora do Ensino Fundamental da rede municipal de São Paulo por alguns anos, experienciei um incômodo que se apresentou, inicialmente, de maneira difusa, mas insistente, em relação aos discursos pedagógicos presentes no cotidiano escolar que incitam os professores a reelaborarem suas práticas pedagógicas a fim de instigarem a *liberdade* e a *autonomia* individual dos educandos. Tive também a oportunidade de vivenciar as angústias geradas pelo trabalhar numa escola pública que é convocada a ter suas funções constantemente alargadas e redefinidas. Tais inquietações suscitaram uma série de questões a propósito dos modos pelos quais a inflação discursiva de chamamento da escola pública brasileira a observar um conjunto de atividades fora do escopo pedagógico *stricto sensu* tem afetado as práticas escolares contemporâneas.

Apesar de ser possível encontrar evidências de que a atual educação escolar pública brasileira não cessa de se considerar impotente quanto à consecução de tantas atribuições – vide as estatísticas que apontam os baixos índices de aproveitamento dos alunos nos mais variados níveis escolares, e os discursos de educadores que demonstram desencantamento e exaustão, imputados, entre outras razões, a uma polivalência de funções¹ –, nota-se que os discursos em defesa dos poderes milagrosos da escola, no que concerne ao saneamento dos males que assolariam o mundo contemporâneo, permanecem.

O constante aumento e redefinição de atribuições de atividades de diversas naturezas às escolas, no presente, levam a entender que se está diante de um fenômeno que, segundo Kamila Lockmann (2013), alguns autores têm chamado *educacionalização do social*, que pode ser compreendido como uma espécie de “obsessão contemporânea pela educação” (LOCKMANN, 2013, p. 23), em que problemas de diferentes ordens são transformados em conteúdos pedagógicos, ou pelo menos em “problemas que clamam pela educação como a possibilidade de resolução” (LOCKMANN, 2013, p. 295). Dito de outro modo, tal fenômeno pode ser compreendido “como a orientação global ou a

¹ Em relação a este aspecto, Bocchetti (2013, p. 108) apresenta relevante tabela que informa um profuso conjunto de saberes – sempre reposicionados e reelaborados – que devem ser adquiridos pelos docentes brasileiros, prescritos em legislações, portarias e pareceres (de 1999 a 2008), a fim de inserir novos elementos considerados fundamentais à formação docente. Trata-se, conforme afirma Bocchetti (2013, p. 106), “[...] de constituir mais elementos legais que digam ao profissional da educação o que deve ser o seu foco de trabalho na sala de aula”.

tendência de pensar a educação como o ponto central para abordar ou resolver maiores problemas humanos” (SMEYERS; DEPAEPE, 2008, p. 379).

Esse fenômeno parece ter como efeito aquilo que António Nóvoa (2009) denominou de “transbordamento” da escola contemporânea; isso significa o acúmulo, na escola, de funções reparatórias ou salvacionistas da sociedade.

No Brasil, as discussões sobre a necessidade de políticas de governo que ampliem o tempo e as funções da educação escolar pública no País reanimaram-se ao longo dos anos 2000. Chama atenção a força dos discursos educacionais que enfatizam a importância de aumentar o tempo de permanência dos alunos nas escolas ou em atividades escolares a fim de investir na melhoria da aprendizagem dos alunos por meio da oferta de uma educação básica pública de tempo integral.

Ainda que a defesa da escola pública de tempo integral tenha sido feita por Anísio Teixeira na década de 1930, a expansão das propostas de ampliação da jornada escolar ocorreria após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. A lei prevê que o Ensino Fundamental no Brasil passaria a ser progressivamente ministrado em tempo integral, sendo gradativamente implantado pelos diversos sistemas estaduais e municipais brasileiros (BRASIL, 1996). Tais propostas de ampliação do tempo escolar vinculam-se a um contexto amplo de reformas educacionais no Brasil e na América Latina, em consonância com orientações dos organismos internacionais que atuam na definição de políticas públicas educacionais dos países considerados em desenvolvimento (MIRANDA; SANTOS, 2012). A Conferência Mundial de Educação para Todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990), realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, é considerada um marco no desencadeamento das reformas educacionais no período.

É possível constatar que, a partir de Maarten Simons e Jan Masschelein (2011), para aqueles que elaboram políticas na contemporaneidade, a *sociedade da aprendizagem* seria o horizonte sobre o qual enquadram seus instrumentos governamentais. Tal sociedade seria caracterizada pela criação de uma infraestrutura que possa tornar seus habitantes aprendizes ao longo da vida.

No cerne dos fervilhantes discursos, presentes em diferentes locais na atualidade, sobre a necessidade dessa aprendizagem ao longo da vida, estaria a articulação da produção de um novo tipo de trabalhador inovador, criativo, empreendedor e participante de uma “sociedade totalmente pedagogizada”, na qual o Estado é mobilizado a “assegurar

que não haja espaço ou tempo que não seja pedagogizado” (BERNSTEIN, 2001, p. 377 apud BALL, 2013, p. 145). Estar-se-ia diante de um sistema social, para Stephen Ball (2013), no qual os indivíduos, ou melhor, os sujeitos educáveis, produzidos por uma nova racionalidade de governo – a governamentalidade neoliberal –, disponibilizam a si mesmos para reeducação e retreinamento. Tais sujeitos interpretam suas realidades como questão de responsabilidade individual, melhor dizendo, entendem que são constituídos por meio de suas escolhas e ações. Esses indivíduos responsabilizados “são instados a aplicar certas técnicas gerenciais, econômicas e atuariais a si mesmos, como sujeitos de um novo regime de bem-estar privatizado” (PETERS, 2001, p. 60 apud BALL, 2013, p. 146).

A constatação desses modos recentes de pensar as formas de governo dos cidadãos e a elaboração de políticas públicas ressaltou a importância da problematização do papel das tecnologias pedagógicas escolares na equipagem desse sujeito empreendedor, detentor de uma liberdade subjetivada. Isso levou a interrogar o lugar das práticas educativas da escola pública brasileira atual na constituição dos sujeitos educáveis e conduziu a uma das indagações centrais da pesquisa ora apresentada: como as escolas têm operado nessa sociedade da aprendizagem? Mais precisamente, interroga-se acerca dos modos pelos quais as atuais propostas de ampliação da jornada da escola pública brasileira podem estar servindo para acionar uma vida *pedagogizada*.

As discussões que alguns autores têm fomentado a propósito do espraio de processos de *pedagogização* da vida na contemporaneidade (AQUINO, 2013a; BALL, 2013; SIMONS, MASSCHELEIN, 2011) dispararam e motivaram os estudos desta pesquisa. Entende-se que tais processos seriam uma forma de gestão social que se apoia no discurso de um certo direito e dever de todos a uma aprendizagem ininterrupta e que instiga, dentre outras coisas, um intenso autogoverno dos cidadãos.

A pesquisa parte, portanto, da premissa de um crescente processo de governamentalização da vida que pode ser também percebido nos fazeres educacionais atuais.

Tem-se como principal inspiração teórica e metodológica algumas contribuições de Michel Foucault, sobretudo aquela advinda de um de seus operadores analíticos: a governamentalidade². Tomou-se também, como base teórica, os estudos sobre governamentalidade e educação ensejados por autores inscritos no campo dos estudos

² Noção esta apresentada no item 2.1 O governo de si como tecnologia governamental contemporânea.

foucaultianos (AQUINO, 2013b; DAHLSTEDT, TESFAHUNEY, 2010; FYMYAR, 2009; LOPES, 2013; LOPES, RECH, 2013; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011; POPKEWITZ, 2001; POPKEWITZ, OLSSON, PETERSSON, 2009; RAMOS DO Ó, 2009; SARAIVA, 2013; SARAIVA, VEIGA-NETO, 2009; SIMONS, MASSCHELEIN, 2008). Tais estudos, provenientes da área educacional, são tidos na pesquisa como instrumental analítico, pois fazem a conexão entre o Estado e as práticas miúdas que vão reverberar em modos de subjetivação. Em outras palavras, partem da compreensão de que não existe separação entre Estado, mercado e sujeito ou sociedade civil, ou ainda, de que a partir de um modo de conexão com a vida, aciona-se o Estado em nós, o qual, por sua vez, está conectado com as leis de mercado.

O campo investigativo da presente pesquisa dialoga com uma recente e bastante difundida estratégia indutora de ampliação do tempo de permanência dos estudantes das escolas públicas brasileiras, seja nas escolas, seja em atividades escolares, promovida pelo governo federal: o Programa *Mais Educação*, criado em abril de 2007 (por meio da Portaria Interministerial nº 17) e desenvolvido no âmbito da Secretaria da Educação Básica (SEB-MEC) até outubro de 2016 quando foi encerrado. Tal Programa, aqui examinado, é entendido como parte da história das maneiras pelas quais os seres humanos governam os outros e a si mesmos em uma determinada época, em uma determinada sociedade (SIMONS; MASSCHELEIN, 2011). O Programa é tomado, por conseguinte, como campo de reflexão sobre o processo de pedagogização do social, permitindo explorar como, ao se efetuar em uma proposta de ampliação da jornada das escolas públicas brasileiras, tal processo implica efeitos produtivos na constituição de uma forma de pensar, agir, e, no limite, de se relacionar com o mundo.

Do ponto de vista de sua constituição, o *Mais Educação* incidiu no âmbito do Ensino Fundamental como um modelo de extensão da jornada escolar pelo País (SILVA, 2013) ao longo da última década – os números do Censo Escolar (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015) demonstram o aumento de alunos no ensino de tempo integral e o impacto do Programa nesta expansão.

Instituído pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o Programa *Mais Educação* apresenta como finalidade “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010, art. 1º). Tal ampliação envolve uma extensa série de funções.

A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (BRASIL, 2010, art. 1º, par. 2º).

Entendendo ser relevante investigar a discursividade de práticas que visam o alargamento das funções da instituição escolar pública brasileira na contemporaneidade, a intenção desta pesquisa é pôr em questão as forças e discursos presentes no Programa. Para tanto, foram analisados os escritos que formalizam o Programa composto pelos cadernos da *Série Mais Educação* (BRASIL, 2009 a, b, c), bem como os documentos que regulamentam sua adesão e organização nos estados e municípios – *Manual Operacional de Educação Integral* (BRASIL, 2014), *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada* (BRASIL, 2013a), *Programa Mais Educação: passo a passo* (BRASIL, 2013b).

Juntamente com a análise dos documentos oficiais, fez parte do campo empírico da pesquisa entrevistas com equipes técnicas responsáveis pela implantação do Programa *Mais Educação*, tanto no nível do município e do estado de São Paulo quanto no federal. O propósito dessas entrevistas foi pensar os elementos em jogo nos discursos do Programa em relação à defesa da necessidade de mais aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino brasileira, além do intuito de melhor abordá-lo.

Uma das expectativas que se tinha com a realização das entrevistas é que estas pudessem orientar a coleta de materiais/documentos que normatizam o Programa. Esta expectativa não foi atendida, pois não foi possível, por meio das conversas realizadas, conseguir sugestões de materiais que pudessem ampliar o *corpus* de documentos que havia sido previamente selecionado para ser analisado. Pôde-se confirmar, no entanto, que esses documentos seriam fontes importantes para compreender o Programa.

Quanto aos sujeitos entrevistados, estes foram escolhidos em razão do conhecimento que têm do Programa e por sua imersão no contexto de sua estruturação e implantação. Foram realizadas, em janeiro e fevereiro de 2015, quatro entrevistas com duração média de uma hora – todas gravadas e posteriormente transcritas. Utilizou-se um roteiro semiestruturado em torno dos seguintes tópicos: o papel da ampliação da jornada escolar de tempo integral; o porquê do atual investimento do governo federal na

ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas/atividades escolares; e os desafios encontrados na implantação do Programa.

Foram também realizadas nove visitas, de julho a novembro de 2015, com duração média de três horas cada a uma escola municipal de São Paulo que aderiu ao Programa *Mais Educação* federal. As visitas possibilitaram conversas com a direção e coordenação da escola e com professores e alunos do Programa que foram gravadas com a autorização dos participantes. O intuito foi recolher situações que contassem sobre o funcionamento do *Mais Educação* em uma experiência pontual e, assim, fazer ver os múltiplos elementos implicados no encontro entre o Programa e uma escola.

Algumas precauções em relação ao modo de operar com os discursos com os quais se entrou em contato durante a pesquisa foram tomadas. Partindo de um horizonte no qual as verdades são produzidas pelos discursos e operando a partir do referencial teórico foucaultiano, teve-se como premissa o esforço para não retratar os sujeitos entrevistados como homogêneos e a-históricos, tampouco considerá-los como fonte original de suas falas – uma vez que estas participam de uma rede discursiva que lhes permite dizer o que dizem do modo como dizem. Cuidou-se também para não tratar os modos de pensar e agir presentes no campo de investigação como fenômenos que *não deveriam acontecer*. A esse respeito, Machado (2011) lembra que aquilo que, comumente, nomeamos *como uma forma equivocada* de agir e pensar porta uma positividade, pois afirma uma maneira de ver o mundo, sendo, portanto, efeito de um processo de produção, e carregando um sentido engendrado em um campo onde se embatem múltiplas forças.

Portanto, ao voltar a atenção para as forças e discursos presentes no Programa *Mais Educação*, procurou-se entrar em contato com as formas de produção de verdade desses discursos.

1.1 Seções da dissertação

Dá-se início ao trabalho com a apresentação de algumas contribuições de Michel Foucault e seus comentadores que orientam o modo de olhar o campo investigativo da pesquisa. O esforço de explicitação desse referencial teórico/metodológico, por sinal bastante desafiador e instigante, é feito em “Posições conceituais e precauções metodológicas”.

No momento seguinte, foi feita uma investigação da rede discursiva das produções acadêmicas sobre a temática da ampliação da jornada escolar das escolas públicas brasileiras na contemporaneidade, apresentada em “Alguns ditos sobre educação integral e a escola pública de tempo integral”. Um obstáculo na elaboração desta revisão foi o encontro com uma profusão de termos que fazem parte desta temática: *educação integral*, *educação de/em tempo integral*, *escola de tempo integral*, *escola integrada*. Esses termos, muitas vezes utilizados pelos autores de maneiras indistintas e sem explicitar com exatidão seus sentidos, tornaram trabalhoso o estudo.

Sob os títulos “Novas artes de governar e o Programa Mais Educação” e “*Quem não lembra de nada está com o cerebelo ruim*”: o encontro de uma escola com o Programa Mais Educação” é apresentada a análise do Programa federal *Mais Educação*³. Esta análise foi feita por meio da leitura de documentos que normatizam o Programa, de entrevistas com seus gestores e de visitas a uma escola municipal de São Paulo que dele participa. Algumas dificuldades foram enfrentadas ao trabalhar com as falas elencadas a partir das entrevistas e conversas realizadas: a presença, nas falas dos entrevistados, de expressões que se considerou bastante genéricas, ou *grávidas* de muitos sentidos, como “educação emancipadora”, “formar cidadãos críticos”, “dar significado às disciplinas”, “escola tradicional”, “certa qualidade educacional”, “desenvolvimento humano integral”, dentre outras; e que não são explicitadas com clareza, talvez porque pareçam autoexplicativas, em razão de sua recorrência no discurso educacional brasileiro contemporâneo, dificultou pensar a trama de forças que estaria operando por meio dessas expressões.

Por último, em “No final, algumas considerações” tecemos considerações em relação a aspectos do funcionamento do *Mais Educação* que se articulam com a racionalidade política atual.

³ A pesquisa foi realizada durante a vigência do *Mais Educação* (incluindo entrevistas e visitas), tendo sido escrita quase inteiramente antes do encerramento do Programa. Por esta razão, e para preservar os objetivos e questões que motivaram o trabalho, os verbos utilizados para descrever o Programa nessas seções foram mantidos no presente.

2 POSIÇÕES CONCEITUAIS E PRECAUÇÕES METODOLÓGICAS

O campo investigativo deste trabalho volta-se para a análise de uma estratégia indutora recente de ampliação do tempo de permanência dos estudantes das escolas públicas brasileiras nas escolas ou em atividades escolares, promovida pelo governo federal: o Programa *Mais Educação* (2007 – 2016). Entende-se que tal estratégia implica necessariamente certa racionalidade e a produção de determinada subjetividade. Subjetividade, aqui entendida tal como a apresenta Jorge Ramos do Ó (2003), como o resultado de interações que se operam entre os sujeitos e como o trabalho interno que exercem sobre si mesmos.

Assume-se, nesta pesquisa, o pressuposto, presente em diversos estudos baseados numa perspectiva foucaultiana, de que há uma relação intrínseca entre três elementos: “as tecnologias educacionais intelectuais e práticas”, o modo como “o poder político é dirigido em nossas sociedades e o modo como governamos a nós mesmos” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2011, p. 128).

Nesta seção, o objetivo é explicitar o solo teórico de que a pesquisa se vale e o ângulo de análise a partir do qual ela aborda os discursos acerca da temática da ampliação da jornada das escolas públicas brasileiras na atualidade. Para tanto, parte-se da compreensão de Michel Foucault sobre a racionalidade dos modos de governo contemporâneo por meio de uma de suas ferramentas analíticas: a governamentalidade. Na sequência, é apresentada a visão de alguns pesquisadores (BALL, 2013; NOGUERA-RAMIREZ, 2011; SIMONS, MASSCHELEIN, 2008, 2011), que inspiram pensar sobre o tipo de subjetividade incitado pelas chamadas *sociedades da aprendizagem*. Por fim, são apresentadas possíveis implicações das noções de discurso e sujeito para Foucault, para a configuração da análise do *corpus* desta pesquisa, ou seja, são esboçadas algumas precauções metodológicas que servem para orientar o modo de condução das análises do *corpus* escolhido – documentos e entrevistas.

2.1 O governo de si como tecnologia governamental contemporânea

Foucault tem sido crescentemente utilizado nas pesquisas educacionais, a partir dos anos 1990, por estudiosos de diversos lugares do mundo comprometidos em estudar questões relacionadas com as formas reais de governamentalidade (SIMONS; MASSCHELEIN, 2011). Tais estudos podem ser entendidos, resumidamente, como

voltados à compreensão de estratégias de governo de pessoas, e de nós mesmos. Simons e Masschelein (2011) também mencionam que Foucault seria utilizado ainda, em nível teórico, nas pesquisas educacionais para o redirecionamento de conceitos centrais na filosofia da educação, tais como autonomia e educação liberal.

Trabalhos produzidos por pesquisadores inscritos no campo dos estudos foucaultianos em educação sobre problematizações acerca da questão da liberdade no âmbito pedagógico atual, tal como se pode encontrar em Henning e Ratto (2011), Aquino e Ribeiro (2009), Ramos do Ó (2003), Garcia (2002), entre outros, remetem à constatação de que os “termos liberdade, autonomia e consciência são características centrais das novas racionalidades de governo da conduta humana nos tempos modernos e contemporâneos” (GARCIA, 2002, p. 52). Compreender tais termos não como constituintes da essência e da natureza humana “é colocar em evidência as relações de poder com nossas subjetividades sob o ângulo da governamentalidade e da ética [...]” (GARCIA, 2002, p. 52).

Apesar de a obra de Foucault poder ser apreendida como “inventora de liberdades” (PASSETI, 2002, p. 123 apud VEIGA-NETO, 2011, p. 22), Foucault trata a liberdade de modo velado, de modo indireto, e raramente usa tal palavra.

A crítica foucaultiana à racionalidade moderna instiga uma concepção de liberdade não mais abstrata, intimidada ou alcançável por meio da nossa maioria humana, mas uma liberdade, usando as palavras de Veiga-Neto: “homeopática, concreta, cotidiana” (VEIGA-NETO, 2011, p. 22), liberdade alcançável por meio do exercício da crítica, entendida como possibilidade de questionamento das verdades ou formações discursivas nas quais se está inserido. Ou, em outras palavras, liberdade como possibilidade de exercitar certo distanciamento, criando algo que parece caro e ao mesmo tempo laborioso: uma *distância de si para consigo*.

Reconhece-se que tal distância possa ser proporcionada pelos trabalhos analíticos sobre como nos tornamos sujeitos, inspirados na investigação genealógica de Foucault, compreendendo genealogia como um “dar à luz à prática ou ao discurso” (VEYNE, 1995, p. 174). Essa distância implica, para o pesquisador, desapego de si e, portanto, coragem. Coragem para, em última instância, remexer as próprias fundações, subvertendo aquilo que se entende como *si* e a maneira como esse *si* se relaciona com as coisas.

Foucault traz importante contribuição para se pensar as racionalidades dos regimes em que nos movemos. Após a análise das formas disciplinadoras do poder, que deram forma às instituições modernas, tais como escolas, hospitais e prisão, Foucault,

durante seus cursos no Collège de France – particularmente em *Segurança, território, população* (1977-1978) e *Nascimento da biopolítica* (1978-1979) –, realizados no final dos anos 1970, mudou seu interesse para questões governamentais mais gerais, concentrando-se na análise do exercício do poder por meio do desenvolvimento de racionalidades governamentais e tecnologias a elas relacionadas (SIMONS; MASSCHELEIN, 2011). A expressão *racionalidade* tem, para Foucault, um sentido instrumental, ou seja, designa os “modos de organizar os meios para alcançar um fim” (CASTRO, 2009, p. 375) e relaciona-se aos termos *técnicas* ou *tecnologias*, estas entendidas como “a regularidade que organiza um modo de fazer e agir orientando-o a um fim” (CASTRO, 2009, p. 375). Edgardo Castro (2009) relembra que Foucault primeiramente utilizou essa terminologia, técnicas e tecnologias, para estabelecer uma metodologia de análise do poder – a disciplina e o biopoder – e, posteriormente, estendeu essa perspectiva para o estudo da ética.

Para o âmbito de análise das racionalidades e tecnologias governamentais, Foucault criou o neologismo *governamentalidade*, combinando *governo* e *mentalidade* (SIMONS; MASSCHELEIN, 2011, p. 124). Ao fundi-los, Foucault enfatiza a relação de interdependência entre o “exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas” (FIMYAR, 2009, p. 38).

O conceito de governamentalidade é apresentado pelo próprio pensador de uma maneira sucinta, do seguinte modo: “Esse contato entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si, eu chamo de governamentalidade” (FOUCAULT, 2004, p. 324).

Portanto, junto com Ramos do Ó (2007), percebe-se que o conceito de governamentalidade abre um espaço analítico de investigação que “permite ao investigador cruzar permanentemente os domínios da ética com os da política e determinar-se em estabelecer as bases sobre as quais as modernas práticas de subjetivação vêm sendo construídas” (RAMOS DO Ó, 2007, p. 36).

Ramos do Ó (2009) sugere ainda que a noção de governamentalidade, na obra de Foucault, possa ser compreendida como um ponto de condensação das suas reflexões anteriores, pois esta noção cruza e estabelece uma continuidade entre:

- (i) a *microfísica do poder*, ligada às tecnologias políticas do corpo e à aplicação de técnicas disciplinares nas prisões; (ii) as preocupações gerais da soberania política, direccionadas para gestão das nações, populações e sociedades no quadro de relações institucionais; (iii) as

estratégias estabelecidas para a direcção e condução de indivíduos livres, fazendo equivaler as *práticas do eu* com as *práticas do governo* (Ó, 2009, p. 98).

Para o autor, a tónica da governamentalidade constitui uma potente ferramenta para compreensão das técnicas, das práticas e da racionalidade dos modos de governo contemporâneo, ou da racionalidade neoliberal, pois torna evidente a associação entre “o domínio da política, o exercício da autoridade e as modalidades de conduta evidenciadas pelos cidadãos” (Ó, 2009, p. 98).

Olena Fimyar (2009) também defende o uso da noção de governamentalidade como uma ferramenta conceitual, no sentido de que esta implica que a racionalidade do governo, isto é, as práticas por meio das quais as pessoas são governadas e por meio das quais elas governam outras – envolvendo as várias formas pelas quais as verdades são construídas nas diversas esferas sociais – possam ser investigadas.

Inicialmente, no traçado do pensamento foucaultiano, a governamentalidade é definida como um complexo de técnicas de governo sobre as quais a razão estatal, a partir do século XVIII, passaria a se apoiar (AQUINO, 2013a).

Ao abordar o nascimento do moderno estado governamental, na Europa ocidental, com reflexões sobre a razão de Estado e o enfoque na população, Foucault apresentou detalhada análise desta arte de governo moderna (ou governamentalidade) e seu movimento. Analisou o processo pelo qual formas repressivas e centralizadas do poder do Estado – exercidas pelo soberano – transformaram-se em formas mais descentralizadas e difusas de poder exercidas por uma variedade de instituições e pelos próprios sujeitos (FIMYAR, 2009).

A partir das democracias liberais, Ramos do Ó (2009) aponta que Foucault demonstra o percurso histórico de como o poder político vai se exercendo, cada vez mais, através de alianças sutis entre realidades aparentemente distintas, tais como as relações económicas e a conduta dos governados. O poder passa a se ligar antes, segundo o autor, “aos modos como, numa dinâmica onde autonomia e liberdade estão cada vez mais presentes, se produzem cidadãos” (RAMOS DO Ó, 2009, p. 100). Os cidadãos deixam de ser “destinatários mas intervenientes nos jogos e nas operações de poder e de construção da verdade” (RAMOS DO Ó, 2009, p. 100).

Por conseguinte, a noção de governamentalidade, entendida por Foucault no sentido mais amplo do termo, como um campo estratégico de relações de poder no que elas têm de móvel, transformável, reversível, passando pela noção de um sujeito que seria

definido pela relação de si para consigo (FOUCAULT, 2010a), remete ao agonismo presente entre os termos *governo e liberdade*.

O governo dos homens uns pelos outros, melhor dizendo, os modos de ação sobre a ação de sujeitos individuais e coletivos – que têm diante de si um campo onde diversos modos de comportamento podem acontecer – traz a constatação de que a vida sobre a qual o poder atua é uma vida capaz de variadas condutas, logo, suscetível de insubmissão.

Apesar de toda relação de poder objetivar a totalização, a “intransigência da liberdade” (FOUCAULT, 1995, p. 244) é algo que está sempre presente. Portanto, a noção de governo em Foucault refere-se a uma realidade inacabada, pois há invariavelmente um mar de realidades que escapa às tecnologias de governo.

Simons e Masschelein (2011) apresentam coerente implicação da noção de governo para Foucault como “conduzir condutas” (FOUCAULT, 1995, p. 244), ao afirmarem que tal forma de compreensão do que se entende por governo expressa que o objeto do governo não seria um polo passivo, mas, sim, as pessoas que, ativamente, de um modo específico, governariam a si mesmas. O governo, portanto, agiria sobre o governo de si mesmo, sendo este governo de si mesmo algo que não é natural, mas inventado como tal.

Embora Foucault, conforme apontam os autores, em suas aulas sobre governamentalidade não tenha abordado esse nível de governo de si e a formação da subjetividade pelas tecnologias de si, seu trabalho permite esclarecer o que está em jogo no *governo do governo de si*, “mostrando que as racionalidades e tecnologias modernas buscam promover uma espécie de governo de si (ou subjetividade) que é de importância estratégica para seu funcionamento” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2011, p. 124). Desse modo, pode-se afirmar que na governamentalidade liberal as pessoas são incorporadas ao Estado moderno por meio “de uma forma bem particular de governo de si e em nível da (*sic*) própria subjetividade” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2011, p. 125).

Apesar de Foucault ter se debruçado principalmente sobre a análise das formas passadas de governamentalidade, Simons e Masschelein (2011) apontam que o pensador, ao diagnosticar o que poderia ser o início de uma nova crise de governo após a Segunda Guerra Mundial – confrontado com a chamada crise do *Welfare State* –, também analisou as formas mais recentes de governamentalidade, e deteve-se no que poderia ser uma nova racionalidade de governo, novas tecnologias governamentais e novas formas de governos de si: a governamentalidade neoliberal. Trata-se de uma nova fase de governamentalização da liberdade, em que, segundo os autores, as pessoas deixam de ser

vistas como cidadãos sociais e passam a ser entendidas como “eus empresariais e empresários de si”, sendo a tarefa fundamental do Estado a criação de um “ambiente de mercado que possibilite a liberdade empresarial” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2011, p. 124).

A ideia de que nas sociedades governamentalizadas o poder se amplia exatamente porque se dirige a sujeitos que se percebem como indivíduos livres e autônomos (RAMOS DO Ó, 2009) indica a importância da problematização do que se tem chamado de liberdade na contemporaneidade, liberdade esta que implica uma forma particular de governo de si, uma liberdade individual específica, que obviamente não pertence a nenhum estado natural dos seres humanos.

A constatação da presença da racionalidade governamental neoliberal, então explicitada, no cenário educacional contemporâneo, leva a questionar os atuais modos de produção de subjetividade e a perguntar sobre as maneiras pelas quais a educação escolar contribui para a produção da invisibilidade das liberdades reguladas dos sujeitos escolares.

Percebe-se, desse modo, que a noção de governamentalidade, tomada nesta pesquisa como ferramenta analítica, serve para problematizar os jogos retóricos acerca da questão da liberdade na atualidade educacional. Tal noção também auxilia na compreensão da racionalidade governamentalizadora operada por meio de práticas de ampliação da jornada escolar dos alunos da rede pública brasileira, como o Programa *Mais Educação*, campo de investigação desse estudo.

2.2 Processos de subjetivação a partir de uma aprendizagem ininterrupta

O papel dos organismos internacionais no campo da educação e o espaço que estes ocupam, especialmente nos países denominados periféricos (ou em desenvolvimento), são evidenciados, segundo Ana Lúcia Silva (2014), por diversos estudos. No Brasil, os estudos sobre as reformas educacionais empreendidas a partir dos anos 1990 apontam que a influência de tais organismos internacionais é expressa por meio de “eventos, encontros, debates, documentos, declarações, relatórios, entre outros” (SILVA, 2014, p. 53), que procuram incidir tanto no estabelecimento de metas como na elaboração de princípios norteadores para as políticas educacionais.

Uma noção cara, presente em muitos documentos recentes que pretendem servir de guia para o planejamento de políticas a serem cumpridas pelos governos que visam assegurar o direito à *educação para todos* (firmado desde 1948 pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos*), apresenta-se por meio da ideia da necessidade de uma *aprendizagem* (ou educação) *ao longo da vida*.

A importância de políticas educacionais que teriam como referência esta noção de aprendizagem e a valorização do *aprender a aprender* – outro paradigma educacional mundial contemporâneo – é explicitado em Relatório publicado em 1996, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, conformada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), também conhecido como Relatório Delors, em referência ao seu coordenador Jacques Delors. Este relatório teria como objetivo “dar um balanço das tendências educacionais face à rápida marcha do processo de globalização” (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 18).

O conceito de *educação ao longo da vida* aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já *anteriores relatórios* sobre educação chamaram atenção para esta necessidade de retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos *aprendermos a aprender* (DELORS, 1999, p. 19, grifos nossos).

O trecho acima aponta que o postulado de uma educação para todos ao longo da vida já havia sido explicitado em outro relatório bastante divulgado e organizado pela Unesco décadas antes. Trata-se do Relatório publicado em 1972 sob o título *Aprender a ser*, produzido pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, coordenado por Edgar Faure, e conhecido como Relatório Faure. Além do eixo norteador de uma *educação permanente*, a noção de *cidades educativas* é assumida como primordial. Diz o Relatório:

A idéia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço duma *aprendizagem constante*, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos

programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (FAURE, 1977, p. 225, grifos nossos).

E prossegue:

Se aprender é acção de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne às suas fontes educativas, quer às sociais e económicas, então é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos ‘sistemas educativos’ e pensar na criação duma *cidade educativa*. Esta é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro (FAURE, 1977, p. 34, grifos nossos).

Percebe-se, assim, que a ideia geral que circunscreve a noção de uma aprendizagem (ou educação) ao longo da vida, presente em muitos dos discursos pedagógicos contemporâneos, é de que a aprendizagem não poderia – em sociedades complexas e em constante mutação como as atuais – nem ser limitada às escolas (ou outras instituições tradicionais de ensino), nem a um período específico da vida das pessoas, resultando daí a necessidade de um sistema educacional integrado, uma infraestrutura, ou uma nova forma de organização social, a *cidade educativa*, que possa oferecer oportunidades para que tal aprendizagem ininterrupta se faça possível.

Caberia às instituições escolares a tarefa principal de ensinar os alunos a aprender, ou ainda, de treiná-los a encararem autonomamente as transformações (produzidas pela grande mobilidade dos conhecimentos e inovações tecnológicas) e se adaptar a elas. Uma concepção de educação que valorizaria, portanto, a autonomia dos indivíduos, autonomia entendida, conforme apontam Simons e Masschelein (2008), como autorregulação e autoatualização, e como capacidade de atender às próprias necessidades. Entretanto, como essas necessidades mudam constantemente, uma *aprendizagem ao longo da vida* se faria necessária.

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2011), em pesquisa sobre o processo de constituição do que o autor denomina uma “sociedade educativa” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 20), aponta que aprendizagem seria o conceito pedagógico preponderante do século XX e, talvez, do início do século XXI. Segundo o autor, trata-se de um novo conceito – *learning*⁴ –, de origem anglo-saxônica (em seu significado), vinculado aos desenvolvimentos das ciências biológicas e teorias evolucionistas do século XIX, e cuja importância para o desenvolvimento do pensamento e das práticas pedagógicas no último século pode ser vista

⁴ Os autores anglo-saxões utilizam também o termo *learning society*, que é comumente traduzido como *sociedade da aprendizagem*. Porém, outras designações como *cidade educativa*, presente em Faure (1974), por exemplo, também são usadas.

[...] no crescimento e na expansão das chamadas psicologias da aprendizagem, nos desenvolvimentos do campo do currículo, na difusão mundial da “tecnologia instrucional” e da “tecnologia educacional” nas décadas de 1960/1970, nas produções sobre a “aprendizagem ao longo da vida”, a “sociedade da aprendizagem”, o “aprendiz permanente” da década de 1990 e até nas mais recentes elaborações e discussões sobre a “abordagem por competências” ou “educação por competências” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 230).

Para Noguera-Ramirez (2011), cujas análises são operadas a partir de um olhar construído numa chave foucaultiana, a força do conceito de aprendizagem, no presente, refere-se à expansão da governamentalidade liberal (e neoliberal) que, para o autor, seria “uma forma econômica de governo que pretende governar menos para governar mais, isto é, essa forma de governar cujo fundamento é a liberdade, o interesse, a agência e autorregulação dos indivíduos” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 230). Por meio da emergência do conceito de aprendizagem, operar-se-ia um “governo pedagógico”, um governo “não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’ do *Homo discentis*” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 230).

O autor se refere a essa nova forma de subjetividade contemporânea, esse novo sujeito da aprendizagem, como aquele que, por não ter uma forma prévia definida, “adquire uma segunda suas relações com um mundo também móvel, em constante mudança” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 17). Essa perspectiva de formação contrapõe-se, evidentemente, àquela do século XIX, cujo processo formativo acarretaria ao sujeito da aprendizagem assumir uma certa forma, “talvez a forma ‘homem’ (o humano integral, pleno)” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 231).

No entanto, cabe apontar a ressalva de que os discursos contemporâneos sobre a sociedade da aprendizagem e o aprendiz permanente certamente são mais antigos do que pensam aqueles que os promovem, pois, desde Comênio, no século XVII, a utopia de buscar ensinar tudo a todos já estava presente e era expressa por meio da noção de “que todos os homens sejam educados em todas as coisas e totalmente” (COMENIO, 1992 [1657], p. 41 apud NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 18).

Tal fato, porém, não deixa de implicar que, no fim do século XIX e início do século XX, se presencie a emergência de um novo conceito de aprendizagem que, para Noguera-Ramirez (2011, p. 21), “marcaria a passagem da educação liberal para aquilo que se chamaria posteriormente ‘sociedade da aprendizagem’, ‘sociedade aprendente’ ou ‘cidade educativa’”.

A emergência do conceito de aprendizagem e das psicologias da infância e do desenvolvimento teria estabelecido como centro e razão do processo educativo a criança. Entretanto, esta defesa dos direitos e necessidades da criança seria compreendida como parte de uma transformação das técnicas de governo, ou seja, uma “economização nos procedimentos e mecanismos pedagógicos em função de uma eficiência nos seus resultados” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 241). Isso significaria dizer, para o autor, que a “pedagogia tradicional”, que apareceria fundamentada ou na ideia do esforço – que impelia a criança a adquirir hábitos de disciplina e memorização – ou na ideia do ter que tornar interessante os objetos de ensino para despertar o desejo de aprender, seria percebida como algo que envolveria um grande dispêndio de energia. Logo, ao mobilizar o interesse próprio da criança⁵, ou ao “acordar as potências do organismo de forma tal que não haja fadiga nem desperdício de energia” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 242), seria garantida uma economia de forças. Portanto, o interesse passou a ser *meio* para aprendizagem.

Por outro lado, essa nova perspectiva de como a aprendizagem seria concebida não significaria nem um abandono da ideia de educar, ou um deixar desenvolver, nem uma rejeição a uma autoridade externa a fim de beneficiar uma suposta autonomia da criança ou do jovem, mas, pelo contrário, “uma forma de governo que implique o menor investimento de forças, porém garanta um governo mais permanente e estendido” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 247).

A tese de que o conceito de aprendizagem seria uma força fundamental de governo de nós mesmos, e de que este teria um papel central no atual regime da governamentalidade, é também reconhecida por Simons e Masschelein (2008). No entanto, eles preferem utilizar o conceito de “dispositivo de aprendizagem”⁶ (SIMONS; MASSCHELEIN, 2008, p. 391) para endereçar as questões do presente, pois, para os autores, o uso estratégico de um dispositivo de aprendizagem – com objetivo de trazer mudança e inclusão nas sociedades atuais – teria um papel fundamental nas novas tarefas de governo implicadas na racionalidade governamental contemporânea.

⁵ Noguera-Ramirez (2011) relembra que essa perspectiva de educação baseada no interesse da criança estaria fundamentada numa nova *psicologia funcionalista* que teria Dewey (1859-1952) e Claparède (1873-1940) – ambos integrantes do cenário educacional da primeira metade do século XX – como principais referências e que, pelo seu vínculo com a biologia, seria reconhecida como científica e legítima para orientar os processos pedagógicos.

⁶ Este termo, aqui traduzido como dispositivo de aprendizagem, é referenciado no texto em inglês como “learning apparatus”.

Haveria, para os autores, quatro campos interconectados de questões estabelecidas no século XX, e que estariam relacionadas à forma como conceberíamos a experiência da aprendizagem na atualidade.

Primeiramente, a constatação de que a partir das chamadas *sociedades do conhecimento*, ou da *economia do conhecimento* – termo que, no final dos anos 1960, é utilizado, de acordo com os autores, para designar um tipo de economia na qual o conhecimento teria um papel crucial como meio de produção –, a educação deveria ser encarada de uma nova forma. Esta economia, baseada na lógica da aplicação tecnológica do conhecimento, requeria uma educação continuada dos seus trabalhadores. Esta educação continuada, ou educação ao longo da vida, seria considerada como uma solução para a necessidade de uma base de conhecimentos úteis. Para Simons e Masschelein (2008), os problemas econômicos passariam, então, a ser encarados a partir de uma lógica educacional, ou seja, seriam compreendidos a partir de uma ausência de investimento na aprendizagem. Esses mesmos problemas seriam identificados como estando relacionados à falta de capital humano e social adequado, e essa falta seria, por sua vez, remetida à necessidade de maiores oportunidades de aprendizagem.

O processo de aprendizagem e o seu resultado (conhecimento) seriam tidos como um tipo de capital, produzindo, assim, um campo de experiência em que a aprendizagem aparece como uma força capaz de gerar mais valia.

A segunda questão apontada pelos autores refere-se à importância da autorregulação dos aprendizes em relação à própria aprendizagem, ou educação. Para Simons e Masschelein (2008), o horizonte apontado pelos discursos que enfatizam que vivemos numa sociedade em mudança salientaria a necessidade das pessoas se tornarem responsáveis pela regulação de suas aprendizagens. A aprendizagem (ou educação) dos sujeitos (tida como objeto a ser gerenciado) passa a ser percebida como condição para a liberdade individual.

O terceiro campo de problematização relacionado à experiência da aprendizagem concerne à empregabilidade dos resultados de aprendizagem. O problema da empregabilidade, no início dos anos 1990, segundo os autores, torna-se central para o desenvolvimento de políticas voltadas para a formação de uma mão de obra ativa. Neste contexto, o ensino e a aprendizagem baseados e orientados por *competências* passam a ser objeto de grandes preocupações, dado o objetivo da empregabilidade permanente. No entanto, Simons e Masschelein apresentam a apropriada constatação de que não apenas o desempenho da mão de obra profissional seria medido com base em competências, mas a

própria existência dos aprendizes seria mensurada como tendo ou não as necessárias competências para viver uma vida de “sucesso”.

Por último, cabe mencionar o modo como seríamos endereçados como *aprendizes* para os autores. Segundo Simons e Masschelein (2008), os cidadãos, no atual regime governamental, seriam estimulados a vivenciar uma cidadania ativa. Esta cidadania compreenderia uma variedade de formas de se tornar socialmente responsável a fim de contribuir ativamente para a construção de uma sociedade democrática. O pressuposto básico dessa cidadania ativa seria de que esta poderia ser aprendida e deveria ser garantida e induzida pelos governos por meio de uma infraestrutura educacional que garantisse a construção de uma sociedade democrática. Portanto, caberia aos responsáveis por políticas públicas o estímulo ao aprendizado ao longo da vida dos indivíduos por meio do oferecimento de uma infraestrutura de aprendizagem que pudesse promover sua autorrealização e sua automotivação como forma de mantê-los competitivos.

Para os autores, todos os tipos de políticas consideradas desafiadoras, como fomento ao emprego, participação democrática, saúde, entre outros, seriam traduzidos pelos Estados como problemas relacionados com necessidades de aprendizagem, para os quais seriam oferecidas soluções, tais como: treinamento, educação para cidadania, programas de prevenção de risco.

Portanto, a partir do que foi explicitado, deduz-se que a maneira como concebemos a aprendizagem no presente seria ao mesmo tempo efeito e instrumento do atual regime de governamentalização da vida.

Partindo da análise de textos produzidos por organizações internacionais (Unesco e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD) e declarações políticas da Inglaterra, Suécia e União Europeia, Stephen Ball (2013) também contribui para compreender quais forças estariam em jogo no que o autor denomina uma “indústria da política da aprendizagem ao longo da vida” (BALL, 2013, p. 144). Esta política seria conduzida em diferentes países por meio de uma retórica repetitiva e estável que proclamaria um novo tipo de trabalhador empreendedor.

No discurso econômico atual, Ball (2013) aponta que a necessidade e a inevitabilidade da aprendizagem ao longo da vida seriam impulsionadas pelas repetitivas afirmações em relação às urgentes demandas da globalização. Essa discursividade produziria, como um de seus efeitos, a necessidade de tanto os aprendizes como as organizações educacionais se reconstruírem para responderem às exigências relativas à globalização, como meio de estarem habilitados a participar da economia da competição.

Assim, a aprendizagem ao longo da vida seria uma “microtecnologia de poder” (BALL, 2013, p. 146) que funcionaria com a finalidade de mobilizar e habilitar os sujeitos a conformarem seus corpos e subjetividades a fim de refazerem a si mesmos constantemente.

O autor aponta, ainda, a adequada evidência de que a noção de *aprender*, no contexto da aprendizagem ao longo da vida, teria se tornado cada vez menos relacionada com o *aprender sobre algo* e cada vez mais com o *aprender a ser alguma coisa*, com um tornar-se educável.

Percebe-se, portanto, que o *Aprender a ser* – caracterizado como um dos pilares da educação do século XXI, no então mencionado Relatório Delors de 1996, e também título de publicação gerada pelo Relatório Faure de 1973, seria a grande motivação por meio da qual disponibilizaríamos nossos corpos a uma aprendizagem ininterrupta.

Juntamente com Simons e Masschelein (2011), conclui-se que a sociedade da aprendizagem teria se tornado não apenas uma noção necessária para pensar sobre nós mesmos e sobre o mundo, mas que esta estaria relacionada a uma maneira específica de nos compreendermos como “sujeitos para os quais a aprendizagem seria uma força natural para se viver esta vida” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2011, p. 122). Conforme mencionam os autores, num regime em que somos incitados a sermos “eus empresariais” a ironia do vigente dispositivo de aprendizagem é que este nos faz acreditar que o seu propósito seria garantir a nossa liberdade.

2.3 Contribuições de Michel Foucault para uma abordagem das práticas discursivas

Com o intuito de pensar nas possíveis contribuições do pensamento de Foucault para a configuração da análise do *corpus* de nossa pesquisa (documentos e entrevistas), nos deteremos sobre a relação entre discurso (ou prática discursiva) e subjetivação para o pensador.

Foucault soube explicitar, por meio do seu trabalho, a intrínseca relação entre teoria e prática. Ele evidencia seu entendimento acerca da noção de teoria em uma conversa com Gilles Deleuze, em 1972, da seguinte forma: “[...] a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática” (FOUCAULT, 2006, p. 39).

Esta forma de conceber teoria e prática sem pô-las em campos separados pode ser verificada pela maneira como Foucault, de forma bela, vive a precariedade de seu próprio discurso, como esforço para distanciar-se de si mesmo e diferenciar-se:

Não considero necessário saber exatamente quem sou. O que constitui o *interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início*. Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, você acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará (FOUCAULT, 2010, p. 294, grifos nossos).

Este modo de entendimento do que seria viver e trabalhar, para Rosa Maria Bueno Fischer (2001), é aplicado por Foucault no tratamento dos dados e no seu trabalho sobre os documentos, sobre os discursos.

Foucault mostra que os discursos são históricos, que trazem um conjunto de saberes que produzem o que se entende como real, ou que definem as condições de verdade de determinado tempo histórico. Pode-se dizer que, assim como para Foucault teoria não se distingue de prática, os discursos são inseparáveis das práticas, pois eles sempre existem como práticas.

Compreende-se que a concepção de discurso formulada por Foucault a partir das experiências históricas é bastante radical, uma vez que se contrapõe a toda uma tradição de pensamento (por exemplo, do marxismo, da história das mentalidades) que compreende os discursos prioritariamente como ideias que *orientam* a ação. As análises empreendidas por Foucault se diferenciam das análises do tempo que discutem o discurso como sistema de signos.

Na perspectiva foucaultiana, não há separação entre ideia e ação, ou seja, ideias, pensamentos, teorias, ideologias, mentalidades são práticas, ou atos, gestos, atitudes. Foucault pensa, portanto, no pragmatismo da linguagem e na sua força performativa.

Esta forma de entendimento do que a linguagem produz leva a abolir a separação tradicional entre realidade e representação. De modo que a linguagem não se limitaria, segundo Ramos do Ó (2003, p. 84), a uma “mera função ideológica, de homologia ou de reflexo dele [o mundo]”. Foucault convida a tratar os discursos como fabricando os objetos sobre os quais – aparentemente – apenas discorre, o que equivale a dizer que “o discurso é ação, e não descrição” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 85).

Na injunção de discurso e prática, Foucault cunha a expressão *prática discursiva*. Essa expressão é introduzida em *Arqueologia do Saber* (1969), relacionando-a diretamente com uma série de outros termos, como formações discursivas, objetos, relações, regularidades e estratégias (RAMOS DO Ó, 2003).

O conceito de prática discursiva, para Foucault, vincula-se diretamente a

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2005, p. 133)

Fica evidente, nesse sentido, que o discurso não pode ser entendido como uma combinação de palavras que representariam as coisas do mundo, ou um fenômeno de simples *expressão* de algo, pois as práticas discursivas moldam as formas de constituir o mundo, de entendê-lo e de falar sobre ele.

A conceituação de discurso como prática social, já exposta em *A Arqueologia do Saber* (1969), e também presente em *Vigiar e punir* (1975) e n' *A Ordem do discurso* (1971), sublinha a ideia, conforme aponta Fischer (2001), de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder. Mais tarde, para a autora, nos três volumes de sua *História da sexualidade*,

[...] o pensador mostra explicitamente que há duplo e mútuo condicionamento entre as práticas discursivas e as práticas não discursivas, embora permaneça a ideia de que o discurso seria constitutivo da realidade e produziria, como o poder, inúmeros saberes (FISCHER, 2001, p. 199).

Para além da ideia de que os discursos são sempre ditos num determinado tempo e num determinado lugar, uma análise de discurso que se basearia na forma como Foucault trabalha com eles, precisaria explicitar como se instaura certo discurso, quais são suas condições de emergência, suas condições de produção. E é neste sentido que a análise de um determinado objeto, como o conjunto de enunciações presentes em textos oficiais sobre políticas educacionais, ou análise dos atos de fala dos professores e professoras, do que os faz dizer o que dizem, “deve fazer aparecer os chamados ‘domínios não discursivos’ [...] – as instituições, os acontecimentos políticos, os processos econômicos e culturais, toda a sorte de práticas aí implicadas”. (FISCHER, 2001, p. 216).

A perspectiva nietzschiana na qual Foucault se inspira faz com que ele entenda que atrás das coisas não há um “segredo essencial e sem data”, mas, sim, que as coisas são sem essência ou que “sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas” (FOUCAULT, 1979, p. 18).

Foucault ensina, assim, aos pesquisadores, uma maneira de investigar não o que estaria *por trás* dos textos e documentos, nem um suposto sentido profundo sobre o que se *queria dizer com isso ou aquilo*, mas, sim, descrever as condições de existência de um determinado discurso.

Ao suspender continuidades e acolher cada momento do discurso, tratando-o no jogo de relações no qual está imerso, o pesquisador, acrescenta Fischer (2001), pode levantar um conjunto de enunciados efetivos em sua singularidade de acontecimentos raros e dispersos, e indagar-se: “afinal, por que essa singularidade acontece ali, naquele lugar, e não em outras condições?” (FISCHER, 2001, p. 221).

Em relação aos sujeitos dos discursos, trata-se de não analisá-los como indicadores de certas individualidades intelectuais ou psicológicas, já que o sujeito da linguagem, em termos foucaultianos, não é um sujeito essencial, mas, por meio dele, muitos ditos se dizem.

A produção identitária, para Foucault, passa por uma ordem discursiva – uma ordem discursiva que não é, conforme já afirmado, ideologia, mas um modo de ação. As identidades são produzidas a partir das injunções de saber e poder. Desse modo, as malhas discursivas em que os sujeitos estão inseridos os produzem, e as identidades são o efeito de uma correlação de forças, relações de poder-saber que produzem saberes que valem mais ou menos que outros; portanto, jogos de força entre discursos mais ou menos fortes.

Assim, o que entendemos como sujeito ou identidade é uma invenção, é efeito de discursos que os subjetivam, e esses efeitos são produzidos no interior de variadas e bem concretas relações sociais, institucionais e econômicas.

Desse modo, ao analisar um discurso, ainda que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual, conforme aponta Fischer (2001), não se está diante da manifestação de *um* sujeito, mas sim defronte do lugar de sua dispersão e descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si.

Foucault explicita esta noção de sujeito ao afirmar que:

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (FOUCAULT, 2005, p. 61).

Percebe-se, pois, a partir da análise de Dreyfus e Rabinow (2013) sobre a trajetória filosófica de Foucault, que ele não objetiva *desconstruir* o sujeito, mas transformar completamente o *eu profundo* em um *eu histórico*.

Portanto, para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, seria necessário, primeiramente, recusar as explicações unívocas e a busca de um sentido último e oculto das coisas. Seria necessário tentar ficar simplesmente no nível de existência das coisas ditas (FISCHER, 2001). Isso significa um árduo trabalho com o próprio discurso, fazendo-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. Significa, também, explorar ao máximo os materiais, partindo da premissa de que esses são produção de práticas históricas e políticas muito concretas.

Por fim, cabe ressaltar mais uma interessante constatação, também mencionada por Fischer (2001), quanto aos cuidados que os pesquisadores devem ter nas análises de discurso. A autora relembra que, embora Foucault diga que os discursos são *mais* que signos que designam coisas, e que esse *a mais* é que é necessário fazer aparecer nos discursos (FOUCAULT, 2005), é preciso estar atento em como descrevê-lo.

Fischer (2001) alerta que não se deve buscar esse *a mais* dos discursos como se fosse algo que, por maldade dos poderosos, ou por mecanismos de repressão, teria sido escondido intencionalmente.

Há de se apanhar esse *a mais* a partir do próprio discurso – e aqui talvez resida o maior desafio deste tipo de análise – pois, para Foucault, as regras de formação dos conceitos estão no próprio discurso e se impõem a todos que falam ou tentam falar dentro de determinado campo discursivo.

Trata-se do desafio de analisar as práticas discursivas, o que foi efetivamente dito, sem intenção de produzir interpretações reveladoras de como as coisas se passaram ou explicitar sentidos reprimidos.

Com o intuito de explicitar alguns elementos presentes nas condições de emergência da temática desta pesquisa, será apresentada, na sequência, uma abordagem analítica da rede discursiva das produções acadêmicas sobre a ampliação da jornada das escolas públicas brasileiras na atualidade.

3 ALGUNS DITOS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL

Nesta parte, pretende-se apresentar as ideias que povoam a rede discursiva das produções acadêmicas relacionadas à temática da ampliação da jornada das escolas públicas brasileiras na atualidade. Desta forma, intenta-se trazer um panorama da produção dos discursos que têm se intensificado particularmente após a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sobre as propostas de ampliação da jornada escolar no Brasil.

A partir do levantamento dos discursos – presentes tanto na literatura acadêmica recente, como nas propostas e documentos governamentais atuais –, a respeito da ampliação da jornada escolar no Brasil, identificou-se uma profusão de expressões que fazem parte dessa temática: *educação integral*, *educação de/em tempo integral*, *escola de tempo integral/ampliado*, *educação integral em tempo integral/ampliado*, *educação integrada*, *escola integrada*.

Estas terminologias não são utilizadas pelos autores isoladamente e raramente os textos explicitam com exatidão os sentidos atribuídos a esses termos.

A imprecisão no uso dessas expressões parece ser fruto da emergência, no campo da educação, do crescimento das discussões e investigações em torno da ampliação da jornada escolar no Brasil nas últimas décadas e, para Lígia M. Coelho⁷, expõe a arena de disputas que se trava, hoje, em relação à temática em questão.

A definição do que se compreende por *tempo integral*⁸ nas escolas brasileiras encontra-se atualmente regulamentada, mantendo-se ainda bastante controverso e nada unívoco os usos do termo *educação integral*.

Cabe apontar, no entanto, em relação às diferentes noções de *educação integral* que circulam tanto nas produções acadêmicas recentes quanto nos atuais programas políticos, as formulações mencionadas por Maria F. Rosa Guará (2006). A autora expõe que essas podem ser sintetizadas em três: (1) *educação integral* associada à ideia filosófica de homem integral, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem compreendido em sua totalidade; (2) *educação integral* como articulação de saberes, a partir de projetos integradores, remetendo à ideia de projetos que articulam

⁷ Fala realizada durante meu exame de qualificação ocorrido em 26 de junho de 2015.

⁸ A configuração de horas compreendidas no *tempo integral* foi estabelecida no artigo 4º do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

saberes em diferentes contextos e (3) *educação integral* relacionada à perspectiva de tempo integral de atendimento de crianças e jovens, dado que diversas experiências brasileiras de extensão da jornada escolar e de implantação de um período integral nas escolas públicas apresentam-se como propostas de educação integral.

Quanto à diferença entre os termos tempo *integral* e *ampliado*, Lígia M. Coelho (2009) indica que as pesquisas trabalham, atualmente, com os conceitos de *tempo ampliado* (até seis horas e meia), e *tempo integral* (sete horas ou mais), compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.

A fim de delimitar os termos de que esta pesquisa se valerá, opta-se por utilizar as expressões *educação integral*, ao se fazer referência à perspectiva de uma educação de aspectos formativos ampliados, e *escola pública de tempo integral*, ao mencionar as escolas com um aumento da carga horária escolar (contrapondo-se às escolas públicas brasileiras tradicionalmente sedimentadas na jornada escolar de tempo parcial).

Feitas as considerações sobre tais aspectos, passa-se a apresentar uma visão geral do modo pelo qual a concepção de educação integral emerge no contexto educacional brasileiro. A constatação de que essa concepção obteve ecos e interpretações variadas pelas distintas correntes de pensamento educacional no Brasil sugere a importância desta apresentação.

3.1 O advento da invenção política da educação integral no Brasil

Os discursos sobre as missões da educação escolar, no que concerne ao saneamento de complexas questões sociais, parecem estar presentes desde as primeiras iniciativas de estabelecimento da escola moderna. Dentre as justificativas para a criação da escola pública surgida na Europa no século XVIII, e em processo progressivo de consolidação desde o século XIX, encontra-se a noção de que, por meio desta instituição, seria possível não apenas erradicar a pobreza, como também garantir a condição de cidadania para as classes populares, além de formar sujeitos mais afinados com as crenças e os valores da sociedade burguesa e, portanto, mais disponíveis para o trabalho (SARAIVA, 2012). Pode-se também dizer, na acepção de Nóbort Elias, que a escola moderna trazia em si projetos civilizatórios, cujo conteúdo previa a “[...] transformação do comportamento humano” (ELIAS, 1990, p. 65).

O século XIX – ápice do que se convencionou chamar de modernidade – teve como utopia fundamental a emancipação humana. Segundo Gallo (2002), no contexto desta

aspiração de libertação humana do jugo de todas as imposições, sejam elas decorrentes da natureza ou da dominação do homem pelo homem, surgiu a concepção de *educação integral*. Esta concepção é indissociável do projeto moderno e da filosofia política moderna, ambos marcados pelo humanismo e pela crença na possibilidade transformadora de uma revolução social.

Subjacente às teorias de educação integral, decorrentes do humanismo iluminista do século XIX, está a ideia de ser humano percebido como um *ser total*, ou seja, o humano é concebido como uma multiplicidade de facetas que se articulam harmoniosamente, e, por isso, a educação deve estar preocupada com todas essas facetas: a intelectual, a física, a moral etc. (GALLO, 2012).

No Brasil, a concepção de educação integral esteve presente nas propostas de diferentes correntes políticas delineadas nas décadas de 20 e 30 do século XX (CAVALIERE, 2010). As correntes autoritárias e elitistas encamparam essa concepção com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. Segundo Cavaliere (2010), essa tendência expressou-se, de maneira mais radical, na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira, que entendia formação como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida, dito de outro modo, uma ação doutrinária, incorporando a dimensão religiosa à educação escolar.

Em campo oposto às correntes autoritárias, encontram-se, em âmbito internacional, as propostas de educação integral dos socialistas utópicos e dos anarquistas (GALLO, 2012), que, em linhas bem gerais, baseiam-se politicamente na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades. No Brasil, além destas, destacam-se as correntes liberais, representadas por diversos movimentos de renovação da escola, que compreendiam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação.

O ideário liberal difundido no Brasil no início do século XX compunha-se basicamente de dois elementos, em torno dos quais se pretendia alterar o *status quo*: representação e justiça (NAGLE, 2001). Duas ordens de ocorrências compunham esse ideário: a passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial e o rompimento dos alicerces da sociedade estamental, com o intuito de estruturar as bases de uma sociedade de classes. No entanto, cabe notar que essas transformações não se

fixaram na sociedade brasileira na amplitude do território nacional, dando-se mais em determinados estados ou regiões, e menos, ou quase nada, em outros.

O resultado mais evidente das transformações sociais e culturais que ocorreram a partir do segundo decênio do século XX foi o aparecimento de inusitado “entusiasmo pela educação e de marcante otimismo pedagógico” (NAGLE, 2001, p. 134), entusiasmo e otimismo que se expressam, por um lado, por meio da crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, seria possível conduzir o Brasil no caminho das grandes nações do mundo e incorporar grandes camadas da população na direção do progresso nacional, e, por outro lado, pela crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a educação (escolanovismo) indicariam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro.

Do ponto de vista do entusiasmo pela educação, importa realçar, conforme aponta Nagle (2001), o interesse, na época, pela difusão da escola primária, inicialmente concebida em suas dimensões alfabetizantes. A década de 1920 herdou, do decênio anterior, a bandeira de luta contra o analfabetismo. Com os dados levantados pelo recenseamento de 1920, apontando uma quota de 80% de analfabetos (NAGLE, 2001, p. 149) – conforme os cálculos da época –, chegava-se à conclusão de que a estrutura política, econômica e social do país apresentava-se instável porque sobre ela pesava a grande massa de analfabetos, portanto, a alfabetização do povo era o problema mais importante para o país ingressar na rota da modernização.

Apesar da grande quantidade de crianças efetivamente fora da escola, o problema não se resumia, conforme menciona Cavaliere (2003), à carência de vagas, mas abrangia também uma dimensão cultural relacionada à ainda frágil adesão de parcelas da população à escola. Para a autora, numa sociedade ainda em fase de industrialização, a universalização da alfabetização e da escola era uma expectativa pretensiosa, e mesmo considerando-se que determinados segmentos da sociedade desenvolviam lutas por mais escolas públicas, houve a necessidade do esforço de inculcar hábitos escolares na população.

Carvalho (1988) mostra que a partir de meados da década de 1920 o “fetichismo da alfabetização”, no entanto, cedeu lugar aos movimentos em favor de uma concepção de *educação integral*. A alfabetização passará a ser tida, então, apenas como o primeiro passo necessário da educação primária. Passa-se a difundir a ideia da exigência da *escola primária integral*, considerada a principal instituição formadora do caráter nacional. É nesse momento que se procura ressaltar a importância e o significado “da língua

vernácula, da Geografia e da História do Brasil, e até dos Trabalhos Manuais e da Educação Física [...]” (NAGLE, 2001, p. 151). Novos modos de formulação do programa escolar e nova instrumentação para tornar mais eficaz o trabalho docente são introduzidos, além das atividades escolares serem diversificadas.

O movimento da escola primária integral, segundo Nagle (2001), vai sendo redefinido ao longo dos anos, e se num primeiro momento era uma escola ampliada no aspecto curricular – por meio da inclusão de novas matérias e de atividades extracurriculares –, num segundo momento pretende-se alterar sua finalidade, pois se procura impregnar esse ensino geral com feições de ensino profissional.

Tornam-se, então, constantes, nesse período, os planos e reformas da escola primária nas diversas regiões brasileiras e ampliam-se os esforços para que a União, além dos estados e municípios, intervenha nos processos de difusão do ensino neste nível. Trata-se, para Nagle (2001), de pensar a escola primária muito mais como etapa fundamental de *formação* do que de *instrução*. Pretende-se assim, na década de 1920, que a escola brasileira se transforme radicalmente, nos objetivos, conteúdos e função social.

O principal dilema político em relação à instalação de escolas e às reformas dos sistemas educativos públicos do início da década de 20, e que atravessaria todo o século XX, dizia respeito aos conflitos entre expansão e qualidade dos sistemas educacionais (CAVALIERE, 2003). No caso da reforma do ensino paulista de 1920 (que vigorou até 1925) – e teve grande importância como um modelo para os reformistas de outros estados, seja pelos avanços ou equívocos que apresentou –, a solução para a ampliação rápida do número de vagas nas escolas e para o pretendido combate ao analfabetismo foi a uniformização do ensino primário, por meio da redução da duração de quatro para dois anos, e do estabelecimento da jornada escolar diária de duas horas e meia (anteriormente de quatro a cinco horas diárias). Pretendia-se, com isso, a compatibilização e otimização da relação entre o número existente de professores e escolas e a quantidade de crianças a serem escolarizadas e alfabetizadas anualmente.

Sobre a reforma paulista, Cavaliere (2003) afirma que vários intelectuais e educadores da época enxergaram a fragilidade de se ampliar a oferta de ensino a partir da redução do tempo de escola para cada criança. O tema adquiriu relevância e, após cinco anos de vigência da reforma, a autora aponta que houve consenso, entre os entrevistados do inquérito realizado em 1926 pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, quanto à precariedade da educação pública paulista, apesar de, ao mesmo tempo, reconhecerem o esforço modernizador da reforma e do alinhamento político com os ideais republicanos e

democráticos. No inquérito, intelectuais como Almeida Júnior, José Escobar e Lourenço Filho foram questionados a partir de perguntas que explicitam o dilema político enfrentado na época: “Educação integral para poucos ou educação simplificada para muitos? É válida a solução da redução do ensino primário?” (CAVALIERE, 2003, p.42). Para a autora, a dicotomia presente na questão então explicitada foi o que se instalou, cabendo, assim, à reforma paulista de 1920, o ônus histórico de ter inaugurado a prática, muitas vezes reproduzida, da redução de tempo/qualidade escolar a que cada criança teria direito.

Dentre os defensores da ampliação da jornada escolar diária nos diferentes níveis de ensino e que contribuíram para o desenvolvimento da concepção liberal de educação integral no Brasil, destaca-se Anísio Teixeira, um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), por sua influência política nos debates sobre as diretrizes de reconstrução educacional do país e significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola. Embora, conforme destaca Cavaliere (2010), Anísio Teixeira quase não faça uso da expressão *educação integral*, talvez para evitar qualquer identificação com os Integralistas, pode-se afirmar que a convicção da necessidade de ampliação do raio de ação da educação escolar, ou, em outras palavras, a ideia de uma educação escolar de caráter formativo mais amplo e efetivamente democrático é um dos pilares do seu pensamento educacional.

O pensamento pedagógico de Anísio Teixeira tem como base teórica a produção de John Dewey, no campo filosófico, epistemológico e político. Em linhas gerais, a pedagogia de Dewey, segundo Cambi (1999), caracteriza-se como inspirada no pragmatismo e, portanto, num permanente contato entre o momento teórico e o prático, de modo tal que o fazer do educando se torne o momento central da aprendizagem. É também uma pedagogia que está entrelaçada intimamente com as pesquisas das ciências experimentais, além de estar empenhada em construir uma filosofia da educação que assuma um papel importante no campo social e político, pois à educação é delegado o desenvolvimento democrático da sociedade e a “formação de um cidadão dotado de uma mentalidade moderna, científica e aberta à colaboração” (CAMBI, 1999, p. 549).

Nos anos 1930, intensos debates são travados por Anísio Teixeira e os escolanovistas quanto à necessidade de organização de uma educação escolar pública, gratuita e laica, consubstanciada na crença no poder da educação e da ciência como forças de realização do bem social, expressa na ideia de que “os conflitos humanos (econômicos, políticos ou sociais) são solucionáveis pela educação” (TEIXEIRA, 1996,

p. 59). O educador tinha a preocupação, a partir das condições brasileiras, de encaminhar a questão da educação pública na direção da construção de um sistema articulado.

A educação escolar, para Anísio Teixeira, referia-se à defesa de uma escola pública que oferecesse uma educação que pudesse integrar à formação intelectual das crianças e jovens, o desenvolvimento físico, artístico e social, além da iniciação ao trabalho; sendo também uma escola integrada externamente, constituindo-se num centro educativo da comunidade, estendendo, por conseguinte, para além dos muros, a influência da escola (PEREIRA; ROCHA, 2011).

Em 1950, Anísio Teixeira propôs a criação da primeira escola pública de tempo integral no Brasil, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador (Bahia). Este centro visava atender jovens das classes populares em regime de período integral e tornou-se inspiração para a construção do sistema escolar de Brasília no final da década de 1950 e início da década de 1960. Serviu de exemplo também para a experiência de escola de tempo integral realizada no estado do Rio de Janeiro na década de 1980, os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) (MIRANDA; SANTOS, 2012).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro era formado por edifícios de escola-classe (loais de atividades convencionais de instrução intelectual) e edifícios de escola-parque (conjunto de edifícios contendo oficinas de trabalho, ginásio, campo de esportes, além de áreas de atividade social, tais como: lojas, clubes, organizações infantis, teatro e biblioteca). O Centro deveria ser organizado, segundo seu idealizador, como uma *miniatura* da vida da comunidade, contando com toda uma gama de atividades de trabalho, de estudo, de recreação e arte:

[...] Ao fundamentá-lo [o centro educacional Carneiro Ribeiro], acentuamos que as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções [...]. Daí falar-se antes em centro do que em escola (TEIXEIRA, 1994, p. 168).

Percebe-se, portanto, a emergência de discursos em que são atribuídas à escola funções que ultrapassam o escopo da instrução intelectual, ou, dito de outro modo, a escola é chamada a observar um conjunto de atividades não tipicamente escolares, além de ser instigada à produção de vínculo com seu entorno.

Vão sendo criadas, desta maneira, na primeira metade do século XX, no Brasil, as condições de possibilidade da invenção política de uma concepção liberal de *educação*

integral entendida como uma educação voltada à formação *completa* das crianças e jovens.

A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro parece antecipar, de certa forma, questões que se farão presentes nas décadas posteriores, quando se procurará atribuir à escola o papel de contribuir para a solução de problemas sociais relacionados com a condição de pobreza da população.

É interessante assinalar, no discurso de inauguração do Centro Educacional de Carneiro Ribeiro, as palavras de Anísio Teixeira quanto ao papel desse centro e da instituição escolar de uma maneira mais ampla:

Se uma sociedade, como a brasileira, em que se encontram ingredientes tão incendiáveis, como os das suas desigualdades e iniquidades sociais, entra em mudança e agitação acelerada, sacudida por movimentos e forças econômicas e sociais que não podemos controlar, está claro que a mais elementar prudência *nos manda ver e examinar as molas e instituições em que se funda essa sociedade*, para reforçá-las ou melhorá-las, a fim de que suas estruturas não se rompam ao impacto produzido pela rapidez da transformação social. Essas instituições fundamentais são o Estado, a Igreja, a Família e a Escola. De tôdas elas, não parece controvertido afirmar que a mais deliberada, a mais intencional, *a mais dirigível é a escola. Teremos, assim, de procurar, mais diretamente, atuar nessa instituição básica que, de certo modo, entre nós, deverá suprir as deficiências das demais instituições, tôdas elas em estado de defensiva e incapazes de atender, com segurança e eficácia, aos seus objetivos* (TEIXEIRA, 1959, p.79, grifos nossos).

O contexto então mencionado leva a observar que, desde o início da implantação das primeiras cambaleantes e improvisadas⁹ tentativas de institucionalização da maquinaria escolar pública brasileira, o nexos escola e controle social como espécie de *utopia educacional* liberal parece estar presente.

Neste breve traçado da emergência da concepção de educação integral no Brasil, interessa particularmente a noção liberal dessa educação, uma vez que é perceptível, em grande parte das publicações consultadas relativas às experiências brasileiras de educação integral e de escolas de tempo integral, ao longo do século XX, além das propostas das atuais políticas de ampliação da jornada escolar, as recorrentes referências às influências dos preceitos educacionais de Anísio Teixeira na elaboração dessas propostas.

⁹ Otaíza de Oliveira Romanelli (2001) lembra que a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, representada pela Revolução de 1930, determinou o aparecimento de novas exigências educacionais e a inevitável expansão do sistema escolar. No entanto, tal expansão teria sido processada de forma improvisada, agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação.

Pode-se, portanto, arriscar dizer, juntamente com a análise de Paro et al. (1988), que se assiste a presença de algumas das ideias fundamentais do escolanovismo nas atuais propostas de educação integral e de escola pública de tempo integral; agora como uma nova roupagem e com vistas à satisfação de novas funções da escola.

3.2 A escola pública de jornada de tempo integral: algumas experiências

A temática da educação integral aparece também na perspectiva de *tempo integral* de atendimento de crianças e jovens. Diversas experiências brasileiras de extensão da jornada escolar nas escolas públicas se apresentam como propostas de *educação integral*, no sentido de oferecer uma formação ampla aos alunos, concebendo-os como multidimensionais. No entanto, pode-se perceber, a partir de um olhar sobre as experiências de escola pública de tempo integral no Brasil, que não há um entendimento único sobre o que se convencionou chamar de *formação completa* e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam.

Esta constatação está também presente em um dos recentes cadernos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que tem como objetivo auxiliar a reflexão acerca da temática da educação integral, intitulado *Educação Integral: Texto de referência para o debate nacional* (BRASIL, 2009a). O caderno em questão afirma que, embora não haja consenso sobre o que seria formação completa, “as concepções de educação integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas” (BRASIL, 2009a, p.16).

Todavia, algo que parece bastante consensual nos debates atuais sobre a educação é que o tempo dedicado a ela estaria muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação dos alunos, tendo em vista os desafios a serem enfrentados no século XXI. No Brasil, sob o amparo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que trouxe a indicação de aumento progressivo da jornada escolar no Ensino Fundamental, bem como de implantação do tempo integral, aceleraram-se as propostas de escolas de tempo integral.

A ampliação do tempo diário de escola tem sido apresentada no Brasil e em outras partes do mundo, segundo Cavaliere (2007), como uma aposta na diminuição das diferenças entre os alunos com forte capital cultural e os oriundos de famílias de baixo

capital cultural; além disso, a extensão do tempo escolar tem sido justificada de diferentes formas:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados de ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições de vida urbana, das famílias, e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança da própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

A defesa da escola pública de tempo integral no Brasil teve como precursor, conforme já mencionado, Anísio Teixeira. Dentre as experiências mais conhecidas de escola pública com jornada escolar de tempo integral, apenas para citar algumas investidas, encontram-se – além do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, estabelecido em Salvador, na década de 1950 (e, depois, no Distrito Federal) –, os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro, nos anos 1980, cujo projeto espelhou, em âmbito nacional, os Centros de Atenção Integral à Criança (Caic), nos anos 1990. A fundamentação do projeto de escola de tempo integral dos Cieps teve como inspiração as escolas-classe e escolas-parque anisianas. Todavia, assim como a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro não vingou de forma duradoura, a experiência dos Cieps e as experiências de escola de tempo integral que os sucederam também não mereceram melhor sorte. Todas sofreram interrupções nos seus programas.

No estado de São Paulo, entre os anos de 1986 e 1993 – apenas para citar mais uma experiência de escola pública de tempo integral que se diferenciou, pelo menos em parte, das anteriores –, foi realizado o Programa de Formação Integral da Criança (Profic). O programa conjugava diferentes projetos voltados para a formação integral, com a particularidade de utilizar parcerias com as prefeituras municipais e com as organizações sociais locais como uma estratégia de minimização dos custos e aproveitamento dos recursos existentes. Diferentemente das experiências dos Cieps e dos Caics, o Profic, desde sua implantação, substituiu a construção de prédios pelo uso dos espaços da escola e de entidades parceiras, sendo considerada a primeira experiência de escola de tempo integral que fez uso de locais fora do espaço escolar e de parcerias como estratégia de funcionamento (GUARÁ, 2006).

Para Isa Maria Rosa Guará (2006), de maneira geral, o objetivo dos programas de extensão do horário escolar, então referidos, era o de ministrar um Ensino Fundamental que abrangesse atividades diversificadas, organizando-se a escola para dar ao aluno a oportunidade de uma escolarização ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, em complementação ao currículo escolar formal. Para a autora, a descontinuidade desses programas é indicativa das dificuldades de implantação e até mesmo de aceitação dessas propostas. No que diz respeito às críticas, estas se referem, sobretudo, aos dilemas da universalização, que inclui o tema da sustentabilidade das propostas em longo prazo, dúvidas sobre a qualidade do atendimento em tempo integral, problemas com a frequência das crianças e questionamentos em relação à demanda de proteção social em contraponto com a função da escola.

Adentramos o novo século e reencontramos experiências diversas que persistem no sentido da promoção de uma educação integral em jornada ampliada. No entanto, as perspectivas de compreensão da educação em tempo integral como inerentes à natureza da instituição escolar e de seu espaço, como se pode verificar desde a experiência do programa Profic, nos anos 1990, vêm sendo questionadas.

Em um levantamento realizado em 2007 sobre as experiências de ampliação do tempo escolar no país, Cavaliere (2009) mostrou que os atuais modelos de extensão da jornada escolar podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, ou seja, “escolas de tempo integral” (CAVALEIRE, 2009); e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas preferencialmente utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas: “alunos em tempo integral” (CAVALIERE, 2009).

A escolha de investimentos públicos em um ou outro modelo, de acordo com a autora, dá-se com base em realidades específicas dos níveis da administração pública que os coordenam – governos federal, estaduais ou municipais – em suas possibilidades políticas e de infraestrutura, mas também pode representar correntes de pensamento divergentes em relação ao papel do Estado e da instituição escola na sociedade. A autora aponta que as prefeituras das grandes cidades (Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba) tendem a optar por políticas baseadas em ofertas de atividades fora do espaço

escolar, constituindo parcerias variadas com instituições multissetoriais e agentes educativos diversos.

Uma das explicações para a emergência desta configuração de extensão temporal educacional para além da instituição formal de ensino no Brasil reside, para alguns autores (COELHO, 2009; CAVALIERE, 2009), nas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea também em nível internacional.

As autoras referem-se ao debate sobre *cidades educadoras*, iniciado na Espanha, em 1990, e que hoje atinge 472 cidades – que fazem parte da Associação Internacional das Cidades Educadoras, criada em 1994 – espalhadas por 36 países. A maior concentração está na Europa (377 cidades) e no Brasil se faz presente em 16 municípios¹⁰.

Elisa Viera (2012) aponta que, desde que foi instituída como proposta internacional, a noção de *cidade educadora* vem sendo cada vez mais difundida. O documento que define as diretrizes a serem cumpridas pelos municípios que queiram aderir à proposta e se tornarem educadores, a *Carta das Cidades Educadoras*¹¹, foi apenas o primeiro texto responsável pela sua difusão. Seguiram-se livros, artigos, teses e também um congresso bienal de alcance internacional, já em sua 13ª edição.

Em suas análises sobre a aliança discursiva entre cidade e educação na atualidade, Viera (2012) afirma que a denominação *cidade educadora*, para além de oficializar e regulamentar o vínculo entre cidade e educação, enfatiza o papel formador da cidade, cabendo à escola o de gestora e produtora de cidadania. O que estaria em pauta seria a coextensão, para o espaço da cidade, “de uma preocupação educativa que tradicionalmente estaria sob responsabilidade de instituições especificamente destinadas para esse fim” (VIEIRA, 2012, p. 58).

Essa discussão ressalta, portanto, que a responsabilização pela educação tem se espalhado para muito além das instituições escolares.

Com relação à fundamentação político-pedagógica da ampliação do tempo e das funções da escola presente nos projetos de educação em tempo integral em andamento nas escolas públicas brasileiras, os estudos de Cavaliere (2007) delineiam algumas

¹⁰ Belo Horizonte, Caxias do Sul, Guarulhos, Horizonte, Itapetininga, Mauá, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, São Pedro, Sorocaba, Vitória. Informações disponíveis em: <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do#Brasil>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

¹¹ A primeira versão da *Carta das Cidades Educadoras* foi escrita em Barcelona, em 1990, pelos representantes das cidades participantes do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Posteriormente, seu texto foi revisto na terceira edição do Congresso, realizada na cidade de Bolonha, em 1994, e mais tarde em Gênova, em 2004 (VIERA, 2012).

concepções. A partir das análises de diversos projetos de escolas de tempo integral no Brasil, ao longo dos últimos dez anos, além de entrevistas realizadas com equipes técnicas em secretarias de Educação, escolas e professores, Cavaliere (2007) identificou quatro concepções sobre a função da escola de tempo integral, diluídas e, muitas vezes, misturadas nos projetos em desenvolvimento.

Segundo a autora, a visão predominante, de cunho *assistencialista*, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados que, além de suprir as deficiências gerais de formação dos alunos, substitui a família, e onde o mais relevante é a ocupação do tempo e a socialização primária. A segunda visão, denominada pela autora de *autoritária*, presente nos discursos de profissionais e autoridades, compreende a escola de tempo integral como uma instituição de prevenção ao crime, ou seja, pressupõe-se que a presença dos alunos na escola é melhor do que na rua. Já a concepção *democrática* compreende que a permanência por mais tempo na escola pode contribuir para o melhor desempenho em relação aos saberes escolares e, portanto, garantiria ferramentas para a emancipação. Por fim, a autora identifica uma concepção *multissetorial* de educação integral, na qual prevalece a ideia de que a educação pode e deve se fazer também fora da escola, por ações diversificadas e, de preferência, por setores não governamentais.

Percebe-se, portanto, a partir das concepções elencadas por Cavaliere (2007), que os projetos de escola de tempo integral, em andamento no Brasil, fundamentam-se em princípios heterogêneos.

Este fato sugere a necessidade de se apresentar um panorama do modo como as argumentações favoráveis ou contrárias às propostas de escola de tempo integral na atualidade têm sido apresentadas nas produções acadêmicas recentes.

3.3 Possíveis efeitos de práticas atuais de ampliação da jornada escolar do ensino público no Brasil

Nas produções recentes, que abarcam capítulos de livros, além de artigos publicados em periódicos indexados da área educacional produzidos entre 2006 e 2014¹², voltadas à temática das atuais políticas e práticas de ampliação do tempo escolar no

¹² Um dos primeiros artigos que se dedicou às discussões sobre as produções acadêmicas em relação ao tema da escola pública de tempo integral foi elaborado por Analice Ribetto e Lúcia Velloso Maurício (2009). As autoras realizaram o mapeamento da produção escrita sobre o tema em artigos (de 1984 a 2007), capítulos de livros, teses e dissertações (de 1998 a 2008). O recorte temporal escolhido para o cenário apresentado nesta pesquisa, de 2006 a 2014, deve-se ao fato deste período não ter sido abarcado pelo artigo então mencionado.

Brasil, encontram-se argumentos que variam entre aqueles utilizados para justificar as propostas de escola de tempo integral em curso nas redes de ensino público do país e aqueles que procuram questionar supostas adesões acríticas às reformas educacionais, suas concepções de escola de tempo integral e a sua destinação.

A configuração desta revisão bibliográfica é corroborada pelo levantamento quantitativo e temático feito por Analice Ribetto e Lúcia Velloso Maurício (2009), cujo objetivo foi mapear a produção sobre o tema da escola pública de horário integral. As autoras apontam que a produção escrita sobre o tema, no seu conjunto, pode ser vista compondo dois blocos: um constituído pela argumentação contrária e o outro pela favorável ao horário integral.

Dentre os principais argumentos encontrados que sustentam a necessidade de ampliação das jornadas escolares na Educação Básica brasileira, três se destacam em função da recorrência, além de ser notável no encadeamento de tais discursos o uso de algumas palavras, tais como: *cidadania*, *democracia*, *qualidade*. A recorrência desses termos remete à relevante advertência feita por Carvalho (2013) de que o recurso às expressões largamente utilizadas na retórica educacional como *democratização do ensino* e *qualidade da educação*, pode tanto obscurecer a compreensão da cambiante realidade escolar como impedir “o afloramento de uma discussão mais clara sobre as profundas divergências de concepções programáticas” (CARVALHO, 2013, p. 90) que essas expressões encerram.

A primeira argumentação favorável às escolas de tempo integral refere-se à possibilidade de essas escolas poderem significar a vivência, pelos alunos, de um currículo com maiores oportunidades de atividades educativas, o que acarretaria uma melhora e expansão qualitativa do tempo de aprendizagem, podendo também suprir a ausência de oportunidades e/ou instituições sociais e culturais no cotidiano dos alunos (COELHO, 2012), além de gerar importantes reflexos na construção do projeto de uma sociedade *democrática* e na formação da *cidadania* (MAURÍCIO, 2009; LEITE, 2012; MOLL, 2012; TITTON, PACHECO, 2012; LECLERC, MOLL, 2012).

O segundo argumento refere-se ao papel das políticas de educação integral e em tempo integral para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais (LECLERC; MOLL, 2012), para a melhoria das situações de risco social e proteção das crianças em situação de vulnerabilidade social (COELHO, 2012), e ainda, à possibilidade de contribuição para reverter “o processo de exclusão social que se naturaliza nas escolas brasileiras” (MAURÍCIO, 2009, p. 66).

Como terceira argumentação recorrente, tem-se a importância do impacto da ampliação da jornada escolar na intensificação da participação da comunidade nos espaços escolares e articulação da escola com diferentes instituições e projetos, bem como a possibilidade de acabar “com a separação entre escola e vida” (LEITE, 2012, p. 72). Esta argumentação, embora se faça presente em diferentes discursos (TORALES, 2012; TITTON, PACHECO, 2012), apresenta um caráter vago, pois não está explicitado em tais discursos o que os autores entendem pelo vasto e nada consensual conceito de *vida*.

Dentre as argumentações que procuram questionar as atuais políticas, propostas e práticas de ampliação do tempo escolar, encontra-se, entre as mais frequentes, a afirmação de que as atuais políticas de reorganização dos espaços e tempos da escola pública brasileira implicam mudança dos princípios que regem a escola, ou ainda, apontam “riscos de descaracterização do papel social da escola” (MIRANDA; SANTOS, 2012, p. 1092). As atuais políticas para as escolas de tempo integral acarretariam uma mudança no espaço escolar, que passaria de um espaço de aquisições de conhecimento para um tempo e espaço de convivência. A escola deixaria, segundo Miranda (2005), de ser constituída sob o princípio do conhecimento (em que a emancipação dos indivíduos deve ocorrer mediante a aquisição de conhecimentos, saberes, técnicas e valores), passando a se orientar por uma noção, chamada pela autora, de “socialidade” (MIRANDA, 2005, p. 648), que prescinde da mediação do conhecimento como sua dimensão fundamental.

Paro et al. (1988), ao traçarem considerações sobre as experiências dos CIEPs e do Profic, salientam que, historicamente, os projetos e empreendimentos de escola pública de tempo integral têm caminhado não no sentido da universalização da escola em sua dimensão caracteristicamente instrutora, mas no da constituição de tentativas de minimização dessa dimensão. Para os autores, o Estado tem respondido às reivindicações e pressões populares por mais instrução com propostas de escola de tempo integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que têm natureza não propriamente pedagógica. O fato de a dimensão assistencial ser uma das mais caras aos projetos de expansão do tempo diário de escolaridade oferecido aos alunos das escolas públicas é, para o autor, um indicador da falência, ou pelo menos da deficiência das políticas públicas existentes nas áreas de saúde, educação e alimentação nos estados. Permanece, para Paro e colaboradores (1988), uma questão mais geral que permeia os

projetos de escola pública de tempo integral como um todo: a hipertrofia das funções supletivas que a escola é chamada a desempenhar – o fornecimento da alimentação, o atendimento médico, a guarda de crianças para que os pais possam trabalhar – e a atrofia do trabalho pedagógico propriamente dito.

Cavaliere (2002) também corrobora essa discussão ao apontar que a escola fundamental brasileira vem sendo instada, nos últimos anos, a assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública sempre o fez. Para a autora, a incorporação desorganizada de novos elementos à rotina da vida escolar tem delineado uma realidade em que “as necessidades sócio-integradoras assumem posição primordial no cotidiano da escola fundamental brasileira” (CAVALIERE, 2002, p. 249).

Estão também presentes questionamentos em relação às formas alternativas de ampliação do tempo educativo – que não têm como centro a instituição escolar e que incorporam outras instituições sociais e outros agentes educacionais – em um sistema educacional considerado ainda frágil institucional e materialmente. Diversos autores (CAVALIERE, 2009; COELHO, 2009; GABRIEL; CAVALIERE, 2012) apontam perigos de fragmentação do trabalho pedagógico, de perda de direção e de uma ainda maior precarização das práticas educativas das escolas públicas brasileiras nessas formas alternativas de ampliação do tempo educativo.

A partir de estudos sobre a formação da escola pública brasileira elementar, Algebaile (2009) afirma que a expansão da esfera escolar, decorrente da permanente migração de *tarefas* para a escola, não representa “expansão efetiva da educação escolar, mas, fundamentalmente, apenas mais a fazer por meio da escola. Mais coisas, em geral, em detrimento do tempo, do espaço, dos recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento” (ALGEBAILLE, 2009, p. 329), implicando na utilização da escola para objetivos transitórios e de curto alcance, em detrimento do ensino ou conhecimento.

Libâneo (2014) também sustenta que a formação cultural e científica dos alunos nas escolas de tempo integral seria elemento posto em segundo plano, sendo preponderantes os aspectos de proteção e integração social dos mais pobres, reduzindo oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Além disso, para o autor, a implantação das escolas de tempo integral vem sendo considerada uma solução redentora para os problemas educacionais e sociais, e tem isso utilizada como instrumento de propaganda das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e

municipais. Partindo da afirmação de que não há garantias de eficácia de aprendizagem escolar nas escolas de tempo integral, Libâneo (2014) questiona se não seria mais democrático canalizar os recursos financeiros para melhorar as escolas comuns, de um turno, para benefício da maioria.

Outra argumentação recorrente entre os autores que procuram apontar contradições envolvidas nas atuais políticas e propostas de ampliação da jornada da escola pública brasileira está relacionada com possíveis reduções operadas na política social do Estado brasileiro. Miranda e Santos (2012) sugerem que o uso de espaços fora da escola, além do envolvimento de atores voluntários nas experiências de escola de tempo integral, acarretaria uma redução da atuação e responsabilização do Estado quanto à garantia da educação pública, uma vez que o “Estado delega obrigações, antes inalienáveis, do ponto de vista da consolidação e do aprimoramento da escola pública” (MIRANDA; SANTOS, 2012, p. 1090).

Por fim, Santos (2009), a partir de análises sobre como a ampliação do tempo escolar foi concebida em distintas propostas de escola de tempo integral implantadas no Brasil – em particular as propostas presentes no ano de 2008 em redes públicas de ensino estaduais e municipais –, salienta que a improvisação é a característica central de organização do tempo escolar em uma das escolas por ele pesquisadas, e aponta os riscos de algumas propostas de escola de tempo integral se tornarem a simples repetição ou ampliação do que a escola de tempo parcial já oferece, ou seja, a inovação pretendida por um novo modelo de escola, em alguns casos, limita-se ao aumento da carga horária diária.

A breve descrição desses argumentos chama atenção para o fato de que, apesar de apresentarem contrapontos em relação aos possíveis efeitos das recentes propostas de escola de tempo integral, há uma ideia comum nestes discursos. Esta ideia refere-se ao fato de a educação escolar ser compreendida como condição para a emancipação dos sujeitos escolares.

Entretanto, numa perspectiva foucaultiana, à qual esta pesquisa também se filia, qualquer tentativa de análise da escola moderna e das práticas escolares produz a necessidade, conforme alerta Alfredo Veiga-Neto (2000), de pôr em questão a possibilidade histórica do declarado projeto humanista de escolarização igualitária, única, universal e obrigatória, cujo objetivo seria a emancipação dos sujeitos. Trata-se de considerar que estão implicados na própria lógica ambígua da Modernidade tanto “a

domesticação da diferença quanto [...] o diferencialismo e a desigualdade e, por consequência, [...] a exclusão” (VEIGA-NETO, 2000, p. 182).

Assim, a escolarização não seria entendida nem como um meio dos sujeitos alcançarem a racionalidade, liberdade e igualdade, tampouco tais sujeitos poderiam ser tomados como uma evidência a-histórica, como um dado não problemático, ou como sujeitos centrados e unitários a serem desenvolvidos por ações pedagógicas.

Veiga-Neto (2000) também contribui para explicitar a noção de escola moderna numa chave foucaultiana e o modo como esta pesquisa operará as análises sobre a escola pública brasileira, em especial sobre o Programa *Mais Educação*, ao sugerir que a instituição escola não seja analisada “a partir de princípios intelectuais e morais tomados *a priori*”, ou seja, “um tipo de ideologismo fundado nas filosofias da consciência” (VEIGA-NETO, 2000, p.189). Há de se procurar desenvolver uma filosofia da prática que se despede deste tipo de entendimento sobre a escola e que possa, ao mesmo tempo, explicitar sua produtividade. Faz-se necessário, então, que as configurações atuais da escola não sejam tratadas como insucessos, nem sejam tomadas por aquilo que *deveriam ser*, e nem seja buscada outra natureza essencial ou novo sentido para essa instituição. Em outras palavras, no horizonte das análises que tentam compreender a escola que temos hoje, não deve haver “nem o lamento, nem a prescrição” (VEIGA-NETO, 2000, p. 183).

Valendo-se de Deleuze (2005), Veiga-Neto (2000) entende que as implicações entre instituição escolar e sociedade são mais do que da ordem da complexidade, são uma relação de imanência, de causalidade imanente. Por esse motivo, a instituição escola é compreendida como resultado de modificações sociais, e, ao mesmo tempo, como produtora destas modificações. Nas palavras de Ramos do Ó (2003, p. 7), esta pode ser representada como mais um espaço social “da interpenetração e da hibridação permanentes”. Daí a necessidade de se levar em conta que a escola é também um espaço onde novas tecnologias são tanto inventadas quanto aplicadas.

Portanto, procura-se aqui um deslocamento em relação às abordagens mais comuns sobre a escola – como lugar de reprodução conservadora ou de sentido revolucionário –, a fim de considerá-la no interior das práticas de governo.

Além de ter funcionado e continuar funcionando como uma instituição importante para pôr em movimento a experimentação de novos saberes, percebe-se, também, o lugar privilegiado da escola para a intervenção do Estado por meio de políticas que visariam a

segurança da população. Políticas estas que podem ser compreendidas como estratégias para governo¹³ das populações (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

A análise da discursividade de uma dessas estratégias é o intuito da seção seguinte, que abordará o Programa *Mais Educação*.

¹³ O termo *governo*, conforme apontam Veiga-Neto e Lopes (2007), refere-se à questão da ação ou ato de governar, não exclusivamente por uma instância governamental, administrativa e central no Estado moderno, mas todo conjunto de ações de poder distribuídas microscopicamente pelo tecido social que objetivam conduzir a própria conduta ou a conduta de outros.

4 NOVAS ARTES DE GOVERNAR E O PROGRAMA *MAIS EDUCAÇÃO*

Com o intuito de pensar as questões debatidas por este trabalho – a problematização acerca da questão da liberdade no âmbito pedagógico atual e as formas de governo – na articulação com a discursividade presente em propostas de ampliação da jornada das escolas públicas brasileiras, será dada atenção ao Programa *Mais Educação* criado em 2007 pelo governo federal. Para tanto, busca-se esboçar brevemente o cenário do alargamento das funções da instituição escola na contemporaneidade, a fim de localizar minimamente o contexto neoliberal no qual o Programa emerge, seguido da apresentação de seus principais aspectos, dos documentos que condensam o referencial normativo do Programa – a série *Mais Educação: Educação integral* (2009a), *Gestão intersetorial no território* (2009b), *Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral* (2009c) – e das entrevistas realizadas com alguns gestores do Programa em janeiro e fevereiro de 2015.

4.1 O cenário do alargamento das funções da instituição escolar na contemporaneidade

Amplas reformas educacionais foram realizadas pelo governo brasileiro a partir dos anos 1990. Essas reformas abrangeram distintas dimensões do sistema de ensino: legislação, planejamento, gestão educacional, financiamento, currículo e formação de professores (NOMA, 2010) e foram influenciadas pelas agências multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Essas reformas fariam parte de um movimento internacional que, segundo Amélia Kimiko Noma (2010), propõe a diminuição das desigualdades sociais nacionais e internacionais pelas vias educacionais.

As análises empreendidas por variados organismos multilaterais, que assinalam a ineficiência dos sistemas de ensino para a construção de competências requeridas pelos novos contextos de trabalho e emprego, ganham relevo nas últimas décadas. Conforme salientam Roselane Campos e Eneida Shiroma (1999), análises dessa natureza convergem, de maneira geral, sobre a necessidade de reformas tanto em relação aos

aspectos de estrutura e funcionamento dos sistemas educacionais quanto às bases epistemológicas que deveriam orientar os processos educativos.

Entretanto, observa-se que, apesar de na contemporaneidade se intensificar certa trama discursiva que narra e produz o que se tem chamado de *crise* da escola moderna – mostrando a necessidade de repensá-la com urgência –, encontram-se, também, discursos e práticas que reforçam o alargamento das funções da instituição escolar.

Os inúmeros projetos, elaborados pelas mais variadas instituições, ONGs, secretarias de governo e sociedade civil, de que a escola pública brasileira tem sido alvo na atualidade parecem destacar o fortalecimento desta instituição como um *locus* privilegiado para o gerenciamento do risco social (KLAUS, 2009).

Os estudos de Karla Saraiva (2013) também apontam nesta direção, ao mostrar que a Educação Básica no Brasil vem sendo convocada a participar dos novos modos de lidar com o risco demandados pela racionalidade política atual. A autora afirma que as técnicas de gerenciamento de riscos das populações vêm sendo deslocadas para o gerenciamento privado de risco, que traz o imperativo de que cada um cuide de si e a responsabilização dos indivíduos por todo tipo de risco. Nesta matriz de inteligibilidade, as intervenções deixariam de ser sobre os indivíduos ou sobre o meio onde a população vive, mas sobre as subjetividades. Desta forma, os esforços seriam concentrados “não em ações de proteção da população, mas em *ações educacionais*, utilizando para isso, principalmente a mídia e *as escolas*” (SARAIVA, 2013, p. 171, grifos nossos).

As escolas estariam sendo instadas a alargarem suas funções no sentido de assumirem a tarefa de desenvolver competências para tornar os alunos gestores privados dos seus riscos e, eventualmente, dos riscos de sua família e comunidade. Para a autora, isso pode ser evidenciado na ênfase que vem sendo dada ao papel da escola para trabalhar, no currículo, temáticas como: “educação sexual, educação alimentar, educação em saúde, educação para o empreendedorismo, educação financeira, educação para o trânsito” (SARAIVA, 2013, p. 171).

Os novos contornos que a instituição escola vem assumindo também podem ser constatados a partir do acompanhamento, nos últimos anos, dos deslocamentos dos discursos sobre política educacional presentes em publicações de organismos nacionais e internacionais. Shiroma, Campos e Garcia (2005) ressaltam que a literatura derivada de pesquisas comparativas sobre política educacional indica uma crescente hegemonia discursiva das políticas educacionais em nível mundial. Os autores, a partir do acompanhamento sistemático de publicações nacionais e internacionais nos últimos anos,

evidenciaram que, no início dos anos 1990, predominavam nos discursos de política educacional argumentos a favor da “qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428). Esses argumentos teriam sido deslocados para uma face mais humanitária, evidenciada numa crescente ênfase sobre os conceitos de “justiça, equidade, coesão social, inclusão, empowerment, oportunidade e segurança” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428).

Vocábulos como monitorar, gerenciar e avaliar, típicos do mundo dos negócios, e cada vez mais presentes nos documentos oficiais das reformas educacionais, também evidenciam, para os autores, que, paulatinamente, os problemas educacionais passam a ser explicitados como problemas de gestão da educação, ou seja, de má administração.

Esta forma de compreender os problemas educacionais como problemas de gerenciamento também parece contribuir para que a ampliação das funções da escola ocorra. É frequente, no cenário educacional brasileiro, os governos enfatizarem a necessidade de uma nova gestão escolar, ou seja, uma gestão compartilhada, indicando a importância da participação da comunidade. Esta nova forma de gerenciamento compartilhado da educação, a partir da participação da sociedade civil, faz emergir variados projetos que teriam a escola como um local ótimo para pô-los em prática, decorrendo daí, como também percebe Viviane Klaus (2009), um alargamento das funções desta instituição.

Na década de 1990, assistiu-se no Brasil, conforme relembra Nora Krawczyk (2014), a pressão de organismos internacionais e do Executivo nacional para que o empresariado brasileiro assumisse políticas sociais a fim de se responsabilizar pelo bem-estar da população; dentre essas políticas, o Programa Comunidade Solidária, presidido pela então primeira dama Ruth Cardoso, funcionou como ponta de lança. Esse programa teve como objetivo otimizar o gerenciamento de um conjunto de programas sociais, por meio da participação da sociedade civil, no combate à pobreza. Assim, conforme assinala Krawczyk (2014), figuras jurídicas da sociedade civil na prestação de serviços públicos começam a surgir, e, por meio de parcerias, complementam o orçamento público.

Variados programas e projetos educacionais, atualmente elaborados pelos governos municipal, estadual e federal brasileiros, também têm sido operacionalizados por meio de parcerias com ONGs, instituições da sociedade civil e empresas, evidenciando a desestatização da educação e o deslocamento da ênfase de uma dimensão pública estatal para a dimensão pública não estatal.

Nota-se, juntamente com Thomas Popkewitz (2001), o quanto sedutora a noção de parceria tem se tornado, e que esta, conforme explicita o autor, seria um dos temas redentores da contemporaneidade. Essa noção aparece como uma forma de renovação do bem-estar social por meio de ações civis, onde os que estariam diretamente envolvidos com problemas locais poderiam agir efetivamente. No entanto, Popkewitz (2001) ressalta que a ideia de parceria e de participação da comunidade não pode ser pensada como puro princípio abstrato apartado das práticas sociais. Os discursos presentes nas reformas educacionais atuais, que clamam por mudanças na gestão escolar e primam por uma nova democratização da escola, estariam articulados com práticas que produzem sujeitos com habilidades particulares: pragmáticos, empreendedores, reflexivos, autônomos, e, como já mencionado no capítulo 2, aprendizes permanentes, que buscam realizar a si mesmos por meio de suas escolhas.

A partir do exposto, evidencia-se que as recentes reconfigurações que a escola pública brasileira vem passando, a partir de alguns fenômenos interligados, tais como lógica da empresa, desestatização da educação, parcerias e privatização do risco social, acontecem num momento histórico em que se opera, nos termos de Foucault, uma outra racionalidade governamental: o neoliberalismo. Essa forma de liberalismo que vem sendo ressignificada desde a década de 1980 e que apresenta mudanças em relação ao liberalismo concebido no século XVIII (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009).

Na esteira de Foucault, Karla Saraiva e Alfredo Veiga-Neto (2009) assinalam um dos deslocamentos marcantes, e que interessa ressaltar para este estudo, entre o liberalismo e o neoliberalismo. Segundo os autores, no liberalismo, a liberdade de mercado era entendida como algo natural, ou seja, a regulação do mercado e do próprio Estado seria determinada pelo livre mercado. Já na governamentalidade neoliberal, cujo princípio de inteligibilidade é a maximização da competição, haverá intervenção do Estado para prover condições mínimas para que todos possam entrar no jogo do mercado, ou ainda, para “produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189).

Para garantir que todos possam se manter no jogo neoliberal, Maura Corsini Lopes (2013) afirma que seria necessário educar a população para que esta possa integrar essa nova forma de vida “que exige de cada indivíduo dedicação e constante busca de formação para poder empreender-se” (LOPES, 2013, p. 296). Na perspectiva de Lopes (2013), as muitas estratégias de governo que são vistas hoje em operação sobre a população, em especial sobre aqueles segmentos considerados de *risco*, seriam

investimentos que, nas palavras da autora, primam “tanto pelas ações de proteção social quanto pelas ações de autogoverno/governo” (LOPES, 2013, p. 296).

Percebe-se, portanto, que é no contexto desta maneira de investir sobre as condições de vida da população que precisam ser compreendidas as variadas estratégias utilizadas pelos países, a fim de reordenar as políticas educacionais para atender as populações denominadas em *situação de vulnerabilidade e risco social*. Dentre essas estratégias, estaria o aumento da escolarização obrigatória e a ampliação da jornada escolar, que, conforme destaca Marleide Perrude (2013), vêm sendo, no Brasil, “recomendadas pelos órgãos públicos, normatizadas pela legislação, discutidas nas produções acadêmicas e também sugeridas e apontadas como práticas pedagógicas ‘inovadoras’” (PERRUDE, 2013, p. 29).

Os debates em torno das propostas de escolas públicas de tempo integral reanimam-se no Brasil ao longo dos anos 2000 e são apontadas como instrumento indispensável para a qualidade educacional. Ao percorrer a legislação¹⁴ que ampara a ampliação da jornada escolar, evidencia-se a intenção do governo de expansão das escolas de tempo integral, com atenção especial às “camadas sociais mais necessitadas” (BRASIL, 2001).

Um das propostas de ampliação da jornada escolar que ganhou espaço nos últimos anos nas escolas públicas brasileiras é o Programa *Mais Educação*. Este Programa incidiu no âmbito do Ensino Fundamental como um modelo de extensão da jornada escolar e das funções escolares pelo País (SILVA, 2013). Por meio dos números do Censo Escolar¹⁵ (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015) é possível acompanhar o aumento de alunos no ensino de tempo integral e o impacto do Programa na expansão dessas experiências¹⁶.

¹⁴ Menezes (2009) e Coelho e Menezes (2007) apresentam detalhada análise sobre o que dizem os documentos legais após a Constituição de 1988 acerca do tempo na escola e os avanços normativos em relação ao Ensino Fundamental em tempo integral no ordenamento constitucional.

¹⁵ O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do País. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica, coletando dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. Dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em 1 mar. 2015.

¹⁶ No site do Inep encontra-se a informação sobre os dados do censo de 2014, em notícia de 11 de fevereiro de 2015, onde o presidente do Instituto evidencia que: “A expansão da educação integral é fruto do programa Mais Educação, desenvolvido pelo MEC, por meio do qual são transferidos recursos às escolas para manter os alunos em jornada estendida”. Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento-de-41-2?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f>. Acesso em: 13 abr. 2015.

4.2 Políticas de inclusão no governo FHC e Lula e a proposta do Programa *Mais Educação*

A emergência do movimento de inclusão escolar no Brasil é evidenciada por Maura Lopes e Tatiana Rech (2013), na década de 1990, quando a palavra inclusão passou a ser utilizada de maneira sutil em materiais e programas elaborados pelo Ministério da Educação (MEC). As propostas de inclusão empreendidas pelo País, que era então presidido por Fernando Henrique Cardoso (FHC), viriam ao encontro das metas estabelecidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, e pela Conferência Mundial em Educação Especial, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994.

Com a necessidade de educar a *todos*, as estratégias criadas no decorrer dos governos de FHC, a fim de promover a inclusão escolar, ganhariam diferentes espaços, ultrapassando o âmbito escolar. Lopes e Rech (2013) apontam que foram criados variados programas sociais assistenciais que vinculavam o envio e a manutenção das crianças em idade escolar obrigatória ao recebimento de bolsas. Dentre os mais difundidos no período, destaca-se o Programa *Bolsa Escola*. O governo FHC teria encontrado, conforme afirmam as autoras, um meio de modificar consideravelmente os índices de evasão e repetência escolar, ao recompensar as famílias que mantivessem seus filhos na escola.

A instituição de outros programas de transferência monetária – além do Programa *Bolsa Escola* –, tais como: o Programa *de Erradicação do Trabalho Infantil* (Peti), o *Bolsa-Alimentação* e o *Auxílio-Gás*, e o uso da educação pública para viabilizar a implantação e controle desses programas, ocuparam o papel central na abordagem do combate à pobreza adotada no governo Fernando Henrique Cardoso (ALGEBAIL, 2009). Esses programas sofreriam modificações ao longo das duas gestões de FHC (1995/1998 e 1999/2002), e, a partir de 2001, segundo Eveline Algebaile (2009), mostraram-se como o eixo da ação do governo federal no campo social.

A dificuldade de listar com precisão os programas e ações daquilo que seria chamado de *reforma educacional* praticada durante as gestões de Fernando Henrique Cardoso é também percebida por Algebaile (2009) ao esclarecer que ela resulta

[...], em primeiro lugar, da profusão de ‘ações’ de diferentes portes ‘lançadas’ sem suficientemente explicações a respeito de seu efetivo

alcance e importância no interior da reforma. [...] Em segundo lugar, devido à absoluta (e intencional) confusão que caracterizou o processo de lançamento e implantação dessas ações, devido à expedição de muitas e contraditórias peças normativas, às mudanças de nomes dos programas e à inclusão de uma mesma ação em diversos programas, tornando difícil identificar sua origem, definir seus contornos e rastrear seus desdobramentos (ALGEBAILLE, 2009, p. 271).

Dando continuidade às políticas de inclusão iniciadas no governo FHC – que associariam educação e assistência social –, o governo de Luís Inácio “Lula” da Silva (2003 – 2010), embora com concepções de governo distintas, manteve e ampliou as políticas e programas criados por seu antecessor. Lopes e Rech (2013) destacam que os programas criados no governo Lula, além de mantido o caráter assistencialista e neoliberal dos programas do governo FHC, teriam acentuado as ações de assistência e voluntariado. A busca pelo Estado de investimentos da iniciativa privada para as camadas mais pobres da população realçariam, ainda, “uma articulação simbiótica entre Estado e mercado” (LOPES; RECH, 2013, p. 216).

A possível proximidade em relação às políticas de inclusão dos governos FHC e Lula pode ser explicada pela consonância com certas políticas mundiais e, também, conforme sublinham Lopes e Rech (2013), pela constatação de que ambos os governos teriam trabalhado para inscrever o Brasil entre aqueles países em condições de se desenvolver. Qualquer governo que estivesse à frente do País com esse objetivo “seria avaliado pela disposição mundial de fazer da educação uma das maiores tecnologias para a governamentalidade” (LOPES; RECH, 2013, p. 216).

Portanto, é no contexto dos investimentos governamentais no campo da educação e da assistência social que o Programa federal *Mais Educação* foi criado, no início da segunda gestão do governo Lula, e continuou sendo desenvolvido no governo Dilma Rousseff (2011 - 2014).

O segundo governo Lula (2007 - 2010) foi marcado pela criação de uma diversidade de programas educacionais que teriam como bandeira a educação de qualidade, com o fim de permitir a inserção do País na economia mundial.

O lançamento feito pelo Ministério da Educação (MEC) do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁷ (BRASIL, 2007), no ano de 2007, demonstra a ampliação do número de ações educacionais. Este Plano foi criado com o intuito de

¹⁷ O dispositivo legal que põe em vigência o Plano é o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 – promulgado na própria data do lançamento do PDE – que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (SAVIANI, 2009).

enfrentar o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de Educação Básica do País. Na sua origem, o PDE agregou 30 ações que cobrem a Educação Básica e Superior e as modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica.

Compreendido por Saviani (2009) como um “grande guarda-chuva” (SAVIANI, 2009, p. 5), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) abriga quase todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. O Plano surgiu na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) desenvolvido pelo governo federal. Cada ministério foi solicitado a indicar ações que se enquadrariam no referido Programa. O Ministério da Educação lançou então o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹⁸, e a ele atrelou diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério (SAVIANI, 2009).

Incluso no PDE, como um programa do eixo da Educação Básica, o Programa *Mais Educação*¹⁹ foi regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, com a finalidade de “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010, art. 1º).

Embora o Programa tenha sido lançado em 2007, a ampliação da jornada escolar já era prevista no art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que determina a progressiva ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 - 2010, com o objetivo – não apenas relacionado ao Ensino Fundamental, mas também à Educação Infantil (MENEZES, 2009) – de progressiva expansão da jornada escolar para um período de pelo menos sete horas diárias.

O novo Plano Nacional de Educação 2014 - 2024 reafirma a intenção do Estado de ampliação da jornada escolar e apresenta, ainda, uma meta específica que trata da

¹⁸ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb é uma combinação de percentuais de aprovação com proficiência em língua portuguesa e matemática. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar seis pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>>.

¹⁹ O Programa *Mais Educação* foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17, em 2007, envolvendo os seguintes Ministérios: Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

oferta da educação em tempo integral: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Para o cumprimento desta meta, foram apresentadas estratégias relacionadas à organização estrutural e pedagógica das escolas que seguem algumas discussões do Programa *Mais Educação*, tais como: o estímulo da articulação das escolas com outros espaços educativos e o desenvolvimento de atividades extracurriculares (PIO; CZERNISZ, 2015).

O Programa *Mais Educação* esteve sob a responsabilidade da antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (Secad/MEC)²⁰ até 2010. Em 2011, passou a ser operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), compondo, então, a Diretoria de Currículos e Educação Integral (DCEI)²¹. Esse movimento, de acordo com Silva (2013), poderia ser explicado pela importância atribuída pelo Ministério da Educação à política de ampliação da jornada escolar, pois, “do ponto de vista orçamentário, a Secretaria de Educação Básica (SEB) possui maior relevância dentro do Ministério da Educação” (SILVA, 2013, p. 83).

Inicialmente, o Programa atuou nas capitais, nas regiões metropolitanas e em territórios de vulnerabilidade social. Em 2012, as escolas do campo foram incluídas. E, a partir de 2013, escolas localizadas em todos os municípios do País que têm um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – além de outros critérios estabelecidos a cada ano²² – foram consideradas elegíveis para participar do Programa²³.

As escolas aderem ao Programa diretamente, por meio do preenchimento de um formulário eletrônico denominado Plano de Atendimento, devendo ser explicitado, dentre outras informações, as atividades implantadas e o número de participantes.

²⁰ Esta secretaria é denominada atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

²¹ Esta diretoria foi criada em substituição à Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica (DCOCEB).

²² Os dados utilizados na pesquisa foram aqueles disponibilizados até o ano de 2014, pois não foi possível ter acesso aos dados do Programa referentes aos anos de 2015 e 2016.

²³ Em 2014, para as escolas urbanas, os critérios de seleção foram: 1) Escolas contempladas nos anos anteriores; 2) Escolas estaduais, municipais e/ou distrital que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o Ideb abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, Ideb anos iniciais < 4,6 e Ideb anos finais < 3,9; 3) Escolas localizadas em todos os municípios do País; 4) Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2014).

Foram também estabelecidos critérios para a seleção dos alunos que, preferencialmente, deveriam participar das atividades oferecidas pelo Programa. Estes critérios sofreram alterações ao longo dos anos, desde que o Programa foi iniciado²⁴.

O Programa se fez presente em todos estados brasileiros e no Distrito Federal em 2014, e a evolução do número de escolas participantes foi crescente de 2008 a 2014²⁵.

Gráfico 1 - Porcentagem de adesão das Escolas Públicas do Ensino Fundamental ao Programa Mais Educação

Fonte: MEC/SEB

A existência de critérios para participação no Programa, no entanto, revela que este não visa atender a totalidade das escolas/alunos. Essa forma de estabelecer políticas, focalizada em determinados segmentos da população, parece estar em sintonia com as orientações dos organismos internacionais de financiamento acerca dos novos formatos das políticas sociais. De acordo com tais orientações, o foco das políticas tendentes à universalização seria, segundo a análise de Algebaile (2009), deslocado para medidas “em setores específicos dentro das políticas setoriais básicas já instituídas” (ALGEBAILLE, 2009, p. 235).

²⁴ Em 2014, os critérios para seleção dos alunos participantes foi estabelecido da seguinte forma: 1) Estudantes que apresentam defasagem idade/ano; 2) Estudantes das séries finais da 1ª fase do Ensino Fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase; 3) Estudantes das séries finais da 2ª fase do Ensino Fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; 4) Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência; 5) Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2014).

²⁵ Solicitamos ao coordenador do Programa *Mais Educação* no nível federal, em julho de 2016, os dados das escolas participantes do Programa em 2015, mas não obtivemos resposta. Nota-se, entretanto, que desde 2014 a expansão do Programa foi bastante afetada.

Concebido com o intuito de promover uma “ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais” (BRASIL, 2014, p. 4), os documentos oficiais normativos do Programa *Mais Educação* evidenciam que, para enfrentar a situação de “vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias”, (BRASIL, 2007) a escola deve cumprir o desafio de *proteger e educar*, e para isso “[...] a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico” (BRASIL, 2009a, p. 17).

Ampliando as funções da escola, o Programa reconhece que as tarefas dos educadores serão conseqüentemente alargadas, e defende a necessidade de uma “consistente valorização profissional [dos trabalhadores em educação], a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir a dedicação exclusiva e qualificada à educação” (BRASIL, 2009a, p. 39). Entretanto, o Programa parece ter como principal aposta para lidar com esse novo contexto o fomento de uma outra postura profissional dos educadores, que poderia ser adquirida por meio de mais formação, uma formação permanente:

[...] aos educadores, também vêm sendo conferidas tarefas que não lhes competiam há algum tempo atrás, o que tensiona ainda mais a frágil relação que se estabelece entre esses profissionais e a escola como a encontramos hoje. Esse conjunto de elementos desafia a uma *nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes* (BRASIL, 2009a, p. 17, grifo nossos).

A construção de processos formativos permanentes, como forma de solucionar o acúmulo de tarefas de que os educadores têm sido encarregados, demonstra que o Estado tem transformado discussões políticas e econômicas desafiadoras em problemas relacionados com a necessidade de mais aprendizagem. Ou ainda, conforme abordado no capítulo 2, revelam a força do *dispositivo de aprendizagem* (SIMONS; MASSCHELEIN, 2008) no presente, que induz a compreensão de problemas econômicos a partir de uma lógica educacional. Em outras palavras, problemas econômicos resultariam de uma falta de investimento na aprendizagem.

A amplitude e a variedade de atividades que o Programa se propõe fomentar, a fim de ampliar as oportunidades formativas oferecidas pelas escolas, também explicita o seu investimento na oferta de maiores oportunidades de aprendizagem, como forma de garantir maior possibilidade de escolha dos educandos, ou seja, maior liberdade individual.

As atividades oferecidas pelo Programa são organizadas em *macrocampos*, que podem ser entendidos como campos de conhecimento. O Programa sugere que as atividades escolhidas pelas escolas estejam relacionadas com seus projetos pedagógicos. Em 2014, para as escolas urbanas, foram ofertadas atividades distribuídas em sete macrocampos. São eles: 1) Acompanhamento Pedagógico, 2) Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; 3) Cultura, Artes e Educação Patrimonial; 4) Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); 5) Esporte e Lazer; 6) Educação em Direitos Humanos; 7) Promoção da Saúde. Em cada um desses campos de conhecimento há uma variedade grande de atividades.

As escolas, em 2014, foram solicitadas a escolherem quatro atividades dentre os sete macrocampos oferecidos. A atividade denominada Orientação de Estudos e Leitura do macrocampo Acompanhamento Pedagógico foi considerada obrigatória. Essa atividade é tida como articuladora entre o currículo estabelecido das escolas e as atividades pedagógicas propostas pelo Programa, devendo ser:

[...] realizada com duração de uma hora a uma hora e meia, diariamente, sendo mediada por um monitor orientador de estudos, que seja preferencialmente um estudante de graduação ou das Licenciaturas vinculado ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), ou ainda, estudantes de graduação com estágio supervisionado (BRASIL, 2014, p. 5).

O Programa sugere, ainda, que as atividades sejam realizadas por monitores voluntários (estudantes em processo de formação docente, estudantes do Ensino Médio e de Educação de Jovens a Adultos e pessoas da comunidade local) e devem ser coordenadas por um professor vinculado à escola, denominado *Professor Comunitário*. Segundo recomendação do Programa, este professor deve dedicar no mínimo vinte e preferencialmente quarenta horas. Ele “será o responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do programa e seus custos referem-se à contrapartida oferecida pela Entidade Executora” (BRASIL, 2014, p. 18).

Percebe-se que, ao aderir à lógica do voluntariado na prestação dos serviços na escola, o Estado não apenas se exime de arcar com as despesas financeiras desses serviços, mas também dispensa a necessidade de serviços especializados. A participação de diferentes atores que seriam corresponsáveis pela efetivação do Programa mostra o estímulo a uma *cidadania ativa*, de que nos fala Simons e Masschelein (2008). Ser

cidadão, neste contexto, significaria assumir o compromisso de colaborar com a oferta e manutenção de ações na escola – e, de maneira mais ampla, envolvendo-o na resolução de problemas presentes em sua localidade e na sociedade, de modo a produzir uma cidadania responsável.

Os estados e municípios participantes do *Mais Educação* organizam equipes para a gestão, a organização pedagógica e o acompanhamento das aplicações de recursos. O coordenador municipal ou estadual do Programa está à frente dessas equipes nas secretarias (BRASIL, 2013).

É sugerido pelo Programa que o coordenador seja um profissional com vínculo na secretaria, se possível efetivo, com experiência em projetos educacionais, sociais ou culturais e com disponibilidade de, preferencialmente, 40 horas (ou, no mínimo, 20 horas), considerando a extensão da rede.

Compete a esse profissional:

[...] coordenar a implementação e execução do Programa na secretaria e nas unidades de ensino da rede; participar de Comitês Territoriais de Educação Integral²⁶, se houver, ou fomentar a criação do referido comitê; dialogar com a instância federal (SEB/MEC); fomentar e articular parcerias, em especial, com as universidades, e ações intersetoriais; elaborar e realizar ações de formação de professores e de educadores que desenvolvem atividades nas escolas ou em espaços sob sua responsabilidade; organizar e manter disponíveis os registros do Programa (BRASIL, 2013, p. 14).

Em entrevista realizada com o coordenador municipal de São Paulo do *Mais Educação*, ele aponta que, no município, houve iniciativas de ampliação da jornada escolar com diversos nomes ao longo dos últimos anos. Além disso, o município de São Paulo, desde 2014, conta com um programa de nome idêntico ao do federal, e que, segundo o coordenador, teria como objetivo “*uma reorganização curricular e a ampliação e fortalecimento da rede de ensino na cidade de São Paulo*”, prevendo, assim como o Programa federal, atividades complementares diferenciadas, oferecidas aos alunos no contraturno escolar. Estas atividades, no município, são realizadas por

²⁶ Para o funcionamento local do Programa são previstos a constituição de duas instâncias político-organizacionais intituladas Comitês locais que “deverão ser constituídos de professores da escola, pais de estudantes, representantes dos estudantes e representantes da comunidade, desempenhando o papel de instância permanente de debates acerca dos desafios e das possibilidades da educação integral” (BRASIL, 2014, p. 39); e Comitês territoriais que deverão ser constituídos “pela representação de cada secretaria de educação estadual, municipal e distrital, por representantes de outras secretarias municipais, estaduais e distritais de áreas de atuação com interface no programa (Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social e outras), universidades e atores sociais e institucionais diversos” (BRASIL, 2014, p. 39).

professores da rede municipal, que as ofertam na forma de projetos que precisam ser aprovados pelo conselho de escola, direção e supervisão de ensino. O coordenador explicou que as escolas do município de São Paulo que participam do *Mais Educação* municipal e que aderem ao Programa *Mais Educação* federal, utilizam o aporte financeiro do programa federal para aquisição de materiais e pagamento de monitores para auxiliar os professores da rede nas atividades ofertadas.

Portanto, percebe-se que a forma de organização do Programa *Mais Educação* federal na esfera municipal e estadual varia conforme o contexto organizativo e financeiro dos municípios e estados. Na cidade de São Paulo, o papel dos monitores – a quem compete elaborar e ofertar atividades diversificadas aos alunos, conforme propõe o Programa *Mais Educação* federal – é atenuado e modificado em razão do seu caráter de auxiliar os professores da rede municipal em suas atividades. Esta forma de organização das atividades ofertadas parece mais cuidadosa quando comparada às atividades formativas ofertadas por meio exclusivamente do programa *Mais Educação* federal, uma vez que no contexto do município de São Paulo, além de as atividades diversificadas precisarem ser aprovadas por três instâncias organizativas do sistema escolar (conselho de escola, direção e supervisão), elas são realizadas por profissionais com formações específicas, professores da rede de ensino, diferentemente dos monitores previstos no *Mais Educação* federal: voluntários sem necessidade de uma formação específica.

No município de São Paulo, as primeiras adesões ao Programa *Mais Educação* federal aconteceram em 2009. De 2009 até 2012 o Programa contou com a adesão de 39 escolas apenas. Em 2013, o número de escolas participantes passou para 241, e em 2014, 362 escolas aderiram ao Programa. O expressivo aumento de escolas participantes a partir de 2013 se deve ao pedido do prefeito Fernando Haddad, ao ingressar no governo da cidade de São Paulo, de que fosse feito, nas palavras do coordenador municipal, um “*trabalho de campo*” para que o Programa pudesse ser implantado em mais escolas municipais. Haddad, então ministro da Educação em 2007, ano em que o Programa foi lançado, teria participado, segundo o coordenador municipal entrevistado, da concepção do Programa *Mais Educação* federal.

Já no estado de São Paulo, o Programa teve a adesão inicial de 26 escolas em 2010, e em 2014 contou com a participação bem mais expressiva de 1.766 escolas estaduais. De acordo com a coordenadora estadual do *Mais Educação*, no início, algumas escolas que aderiram ao Programa não souberam como usar bem os recursos recebidos ou enfrentaram com muito medo a prestação de contas, no entanto, segundo a coordenadora,

existem escolas que “*não sabem viver sem [os recursos do] o Programa*”. O Programa *Mais Educação* é definido pela coordenadora como “*um fio condutor de vários outros programas federais*”.

No nível federal, o *Mais Educação* teve início em 2008, com a participação de 1.380 escolas por todo o Brasil, segundo o coordenador federal do Programa, e em 2014 esteve presente em 60.000 escolas.

A operacionalização do *Mais Educação* é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)²⁷ do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²⁸, destinado às escolas públicas de Educação Básica. As escolas recebem os recursos financeiros correspondentes à implantação do Programa por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias (UEX). A transformação dos chamados Conselhos Escolares, Associação de Pais e Mestres e Caixa Escolar em entidades de direito privado sem fins lucrativos, denominadas Unidades Executoras (UEX), é uma exigência legal para a recepção e gestão de recursos do PDDE pela escola (PERONI; ADRIÃO, 2007).

Os recursos transferidos às escolas pelo Programa *Mais Educação* destinam-se ao custeio das despesas de transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades e à compra de materiais pedagógicos necessários às atividades (BRASIL, 2014).

O financiamento da Educação Básica em tempo integral tem sua garantia associada à designação de recursos específicos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

²⁷ O governo federal criou, em 1995, o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), com denominação alterada para Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pela Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, reafirmada pela Medida Provisória nº 2.100-32, de 24 de maio de 2001. Conforme apontam Vera Peroni e Theresa Adrião (2007), a criação do PDDE é justificada “pela necessidade de adotar medidas racionalizadoras, menos burocráticas, de modo que os recursos cheguem com mais agilidade e diretamente às escolas, conforme Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 12, de 10 de maio de 1995 (Brasil, 1995)” (PERONI; ADRIÃO, 2007, p. 29). O Programa consiste na assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de Educação Especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos Índices de Desempenho da Educação Básica. Dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12320&Itemid=259>. Acesso em: 27 fev. 2015.

²⁸ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia federal criada Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). O FNDE presta assistência técnica e financeira aos 26 estados, dos 5.565 municípios e do Distrito Federal, para melhoria, em especial, da Educação Básica da rede pública do país. Dados disponíveis em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

(Fundeb²⁹) para matrículas em tempo integral, ou seja, há um percentual *per capita* diferenciado para matrículas de no mínimo 7 horas diárias.

O Ensino Fundamental em tempo integral, por exemplo, deverá contemplar um investimento 25% superior àquele destinado às séries do Ensino Fundamental urbano, ou seja, os estados e municípios devem investir em cada aluno do Ensino Fundamental integral 25% a mais do valor repassado por aluno do Ensino Fundamental urbano (MENEZES; COELHO, 2007).

Portanto, os recursos do Programa *Mais Educação*, conforme ressalta Janaína Menezes (2012), devem ser computados, “como *aporte adicional* ao financiamento das matrículas em tempo integral, e como tal, devem ser contabilizados, para além dos recursos do Fundo [Fundeb]” (MENEZES, 2012, p.148, grifos do autor).

Por meio de entrevista com uma das analistas técnicas em Ciências Sociais do Ministério da Educação, que acompanhou desde o início a estruturação do *Mais Educação*, foi possível ampliar a compreensão sobre as possibilidades e limites do Fundeb. A analista salienta que o Ministério da Educação, por meio do *Mais Educação*, tem feito um trabalho de “*indução de uma política voluntária*”, “*com recursos voluntários*”, portanto, para ela, não se pode afirmar que o governo tenha feito um investimento massivo na ampliação da jornada das escolas, pois no seu entendimento “*a decisão de investir na escola de tempo integral é mais retórica do que concreta*”, caso contrário “*nós teríamos **todas** as escolas participando do Programa Mais Educação sendo **obrigadas**, entre aspas, a fazerem [a ampliação da jornada] para **todos***”. Ela afirma que não se pode, no entanto, “*desprezar a força do Fundeb*”, e acrescenta que o “*Fundeb tem limites*”, o que nos faz pensar que seriam necessários muito mais recursos disponíveis do que se tem atualmente para que a ampliação da jornada escolar pudesse concretamente ser oferecida a todos os alunos da rede pública.

Ambos os recursos do Programa *Mais Educação* e do Fundeb são creditados em cotas únicas e específicas para os fins a que se destinam. Os recursos do Programa *Mais Educação*, conforme apontado anteriormente, são creditados na conta corrente da Unidade Executora Própria (UEX) de cada escola integrante do Programa, e os do Fundeb

²⁹ O Fundeb foi aprovado em dezembro de 2006, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), estendendo o seu raio de ação para toda a Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Trata-se de “um Fundo de natureza contábil que define o montante de recursos que os municípios, estados e a União devem destinar à educação básica, estabelecendo as formas de sua distribuição pelos diferentes níveis e modalidades de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 26).

são depositados em contas específicas dos governos estaduais, do Distrito Federal e dos municípios (MENEZES, 2012).

Em relação à forma de operacionalização do Programa *Mais Educação* via o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), cabe, por fim, apontar as análises feitas por Vera Peroni e Theresa Adrião (2007) sobre a autonomia de gestão financeira proposta pelo PDDE às escolas. O PDDE foi criado a partir de uma política de descentralização dos recursos financeiros federais para as escolas, e instituiu, também, a lógica da participação financeira privada nas escolas públicas. As escolas beneficiárias do PDDE, além de receberem recursos públicos, podem captar recursos de outras fontes para sua sobrevivência. Essa possibilidade de captação de recursos privados é legalmente assegurada às UExs. Portanto, as autoras afirmam que, “para além de uma autonomia da gestão financeira, a autonomia proposta pelo PDDE é uma autonomia financeira” (PERONI; ADRIÃO, 2007, p. 59), pois, na medida em que a manutenção das unidades de ensino se torna concorrentemente pública e privada, se os recursos públicos se tornarem insuficientes a cada ano – dadas as crescentes demandas das escolas públicas –, caberia às escolas serem “criativas na forma de buscar soluções para o problema da falta e/ou insuficiência de recursos e assim atender rapidamente às demandas da comunidade beneficiada” (PERONI; ADRIÃO, 2007, p. 58).

Por conseguinte, a análise das autoras pode sugerir que a autonomia das escolas que o PDDE fomenta, e a entrada de programas nas escolas como o *Mais Educação*, operacionalizados pelo PDDE, estariam articuladas a redefinições das funções das escolas públicas na contemporaneidade e a uma redução da atuação do Estado.

No entanto, os estudos de governamentalidade, conforme aponta Thomas Lemke (2001), mostram que as formas neoliberais de governo não levam simplesmente a uma redução do Estado. O Estado, no neoliberalismo, assume outras tarefas, além de desenvolver técnicas indiretas para controlar os indivíduos.

A redução nos serviços do Estado estaria associada a um chamado crescente para a responsabilidade pessoal e o cuidado de si. Em outras palavras, a responsabilidade – no caso das escolas públicas, pela manutenção das unidades de ensino – passa a ser de indivíduos ativos, solucionadores de problemas, de modo que, nas áreas sociais, ela se torna uma questão de provisão pessoal.

Por meio da noção de governamentalidade, a retirada do Estado presente na agenda neoliberal pode ser decifrada como uma técnica de governo (LEMKE, 2001). Assim, as reduções nas formas de intervenção do Estado estariam menos relacionadas

com a perda, por parte do Estado, do poder de regulação e controle, e mais com uma reorganização das técnicas de governo. Trata-se de uma mudança da competência regulatória do Estado para indivíduos racionais e responsáveis, encorajando-os a darem às suas vidas uma forma empresarial específica.

4.3 A trilogia do *Mais Educação*

O Programa *Mais Educação* é definido “como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2014, p. 4).

A perspectiva de educação integral à qual o Programa se refere é especialmente explicitada em três cadernos produzidos pelo Ministério da Educação, que compõem a *Série Mais Educação*, os quais serão apresentados a seguir. Esses cadernos expõem a concepção teórica do Programa e propõem-se a “construção de um paradigma contemporâneo de Educação Integral” (BRASIL, 2009a, p. 7).

Os três cadernos têm objetivos e processos de elaboração diferentes. Publicados no mesmo ano (2009), não formam uma sequência, mas um conjunto complementar que visa “contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação” (BRASIL, 2009a, p. 6).

O caderno *Educação Integral* (BRASIL, 2009a), cujo subtítulo – *texto referência para o debate nacional* – expressa seu objetivo, foi produzido por um grupo de trabalho convocado pelo Ministério da Educação e é uma produção coletiva que envolveu a participação de 29 colaboradores de 17 instituições sociais, entre gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes de várias organizações como: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), além de professores universitários de cinco universidades públicas federais e organizações não governamentais³⁰.

³⁰ As universidades são: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), UNIRIO, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); organizações não governamentais: Casa das Artes – Rio de Janeiro (RJ); Centro de Criação de Imagem Popular (Cecip); Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); Cidade Aprendiz – São Paulo (SP); Rede de Experiências em Comunicação, Educação e Participação – Rede CEP.

O segundo caderno intitula-se *Gestão Intersetorial no Território* (BRASIL, 2009b) e foi elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (Cenpec), uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos com sede em São Paulo (capital). Este caderno ocupa-se dos marcos legais e da estrutura organizacional e operacional do Programa, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e oferece sugestões para a gestão do Programa nos estados e municípios.

Já a publicação *Rede de Saberes Mais Educação* (BRASIL, 2009c), cujo subtítulo é *pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*, foi elaborada por um único autor, com a colaboração da Casa das Artes, uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos com sede no Rio de Janeiro (capital), e da Secretaria Municipal de Educação de Recife. Este caderno sugere propostas pedagógicas de educação integral representadas na forma de *Mandalas de Saberes*, que seria um instrumento pedagógico capaz de integrar os saberes comunitários, os saberes escolares e programas do governo federal. Foi elaborado, conforme acrescenta Bruno Silva (2013), com base nas experiências realizadas pela Casa das Artes em favelas da cidade do Rio de Janeiro, que vem, desde 2007, desenvolvendo projetos voltados para a educação integral.

A ampliação da jornada, na perspectiva da educação integral, é entendida pelo Programa como tendo a função de auxiliar

[...] as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo (BRASIL, 2009a, p. 36).

O Programa, além de ter como prioridade, conforme já mencionado, atender os “contextos de vulnerabilidade e risco social”, compreende que “a educação constitui-se em importante *recurso para rompimento com os ciclos de pobreza*, e este é o desafio convergente e o compromisso das principais políticas sociais do Brasil na atualidade” (BRASIL, 2009a, p. 45, grifos nossos).

A leitura das orientações do Programa leva ao entendimento de que a escola pública seria o lócus privilegiado para a inclusão social. Na descrição do Programa a escola não aparece como constituindo/sendo constituída por processos que produzem desigualdade social, ou seja, o Programa compreende as desigualdades como problemas a serem resolvidos, e não como algo que é produzido e que teria a escola como um dos espaços desta produção. Evidencia-se, portanto, uma noção de escolarização que se

distancia bastante do ângulo de análise a partir do qual esta pesquisa se volta para a realidade da escola pública brasileira, que entende como problemática a compreensão da escolarização como um meio dos sujeitos alcançarem certa racionalidade, liberdade e igualdade.

Por meio da análise dos três cadernos anteriormente apresentados e de entrevistas feitas com 4 (quatro) gestores do Programa tanto no nível municipal e estadual de São Paulo, quanto no federal, pôde-se depreender alguns enunciados recorrentes que parecem legitimar o Programa. Com o propósito de identificar e analisar tais enunciados foram destacadas três categorias aqui denominadas de: 1) escola e vida; 2) diálogo com a comunidade e 3) gestão intersetorial.

4.3.1 Escola e vida

Dentre as principais orientações do *Mais Educação*, encontram-se os discursos que enfatizam a necessidade de uma educação e de uma escola mais vivas, de uma reaproximação entre escola e *vida*, embora não seja explicitado qual o entendimento que se tem desta noção. Infere-se que o que se compreende por relação entre escola e vida seria, além da ampliação dos tempos e espaços de educação, a ideia de uma escola que funcione como uma “comunidade de aprendizagem” (BRASIL, 2009a, p. 31), onde diferentes atores constroem um projeto educativo e cultural e reconhecem que

[...] todos os espaços são educadores – toda a comunidade e a cidade com seus museus, igrejas, monumentos, locais como ruas e praças, lojas e diferentes locações – cabendo à escola articular projetos comuns para sua utilização e fruição considerando espaços, tempos, sujeitos e objetos do conhecimento (BRASIL, 2009a, p. 35).

Nota-se aqui a articulação dos discursos do Programa com a proposta internacional de *cidade educadora*, brevemente mencionada no capítulo 3. Conforme afirma o Programa, a educação “não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação” (BRASIL, 2009c, p. 31).

O relevante estudo de Vieira (2012), cuja temática central de análise é a *cidade educadora* – e inspira-se no pensamento de Michel Foucault para compreensão do contemporâneo –, ajuda a delinear quais forças estariam atuando dentre os objetivos deste

projeto urbano-educador. A autora destaca que um dos principais objetivos deste projeto parece ser “a criação de uma responsabilização coletiva voltada para o futuro da cidade e à resolução dos problemas urbanos” (VIEIRA, 2012, p. 61).

A autora também aponta que a cidade educadora congregaria, ainda, três funções apresentadas por Foucault como constitutivas daquilo que o pensador chama de *equipamentos coletivos*, isto é, a primeira função da cidade educadora seria “produzir produção”; dito de outro modo, “a cidade educadora produz produtores (as políticas públicas e os serviços privados dedicados a assegurar o potencial educativo dos meios urbanos)”; como segunda função, ela “produz demandantes (os cidadãos dotados de um direito fundamental à *cidade educadora* tornados alunos em tempo integral)”, e por último, a cidade educadora “normatiza (estabelece critérios e diretrizes para a definição de uma articulação saudável e ideal entre a cidade e seus habitantes)” (VIEIRA, 2012, p. 62).

Portanto, percebe-se, a partir da análise de Vieira (2012), que muito mais do que a ampliação de um projeto de educação que se espalharia por espaços além dos escolares, a noção de cidade educadora estaria articulada a novos modos de produção de subjetividade, ou seja, estaria articulada à produção de determinados modos de viver, sentir e pensar a relação entre cidade e educação.

Em conversa com um dos gestores federais do Programa, que participou da organização do *Mais Educação* desde o seu começo, ele conta que no momento em que o Programa foi inicialmente estruturado pensava-se que só seria possível disseminar uma educação integral nas escolas se fossem construídas novas escolas. Entretanto, com a chegada da ex-diretora de educação integral à Secretaria, em 2007, outros conceitos foram trazidos.

*[...] o conceito de **Cidade Educadora, Território Educativo**, que diz que a escola não é único locus onde pode acontecer a aprendizagem. Enfim, a gente aprende ao longo da vida, como a Unesco já dizia muito isso... que o aprendizado é ao longo da vida e em diferentes locais.*³¹

Assim, para o gestor, foi possível “*quebrar o paradigma da questão do espaço, e pensamos: ‘vamos fazer [a educação integral] no entorno das escolas’, todo lugar é um ambiente de aprendizagem*”.

³¹ Entrevista realizada no dia 3 de fevereiro de 2015 em Brasília [material transcrito].

O *Mais Educação* trouxe para as escolas a possibilidade de ampliação de quatro fatores, segundo o gestor: primeiro, o espaço educativo, com a noção de Território Educativo; segundo, a ampliação de tempo, ou jornada escolar, de quatro para sete horas; em terceiro lugar, a ampliação de oportunidades educativas, e como quarto elemento, a ampliação de atores que participam do espaço educativo e da educação integral, pois, não é possível “*fazer educação integral só com os professores... a gente tem que trazer novos atores porque o conhecimento é multidimensional. É preciso trabalhar com outros profissionais, inclusive trazer profissionais da Saúde, da Assistência Social*”.

O coordenador do *Mais Educação*, no nível municipal de São Paulo, também corrobora essa ideia ao apontar que a possibilidade do uso de outros espaços educativos presentes na comunidade local onde as escolas estão inseridas propiciariam uma via para que as atividades diversificadas ofertadas fugissem do “*mais do mesmo*”.

A presença – tanto nos documentos analisados que normatizam o Programa *Mais Educação*, como nas entrevistas com os gestores do Programa – da ideia notavelmente repetida de que “*todos os espaços são educadores*” chama atenção.

Esta ideia remete à constatação, já apontada por alguns autores, de que estaríamos vivendo numa sociedade “totalmente pedagogizada” (BALL, 2013), que pretende assegurar que todos os tempos e espaços sejam pedagogizados. Tal sociedade instiga a compreender a vida como podendo ser medida e racionalizada como resultado de escolhas feitas ou escolhas a serem feitas, ou ainda, como resultado, no dizer de Rose (2001, p. 167), do “esforço para maximizar nossos estilos de vida”. As práticas contemporâneas de subjetivação, alerta, o autor, produzem um ser com um projeto de identidade e de estilo de vida, e que entende que a vida tem sentido se construída como resultado de escolha pessoal.

O estímulo à construção de tal projeto de identidade parece ser algo que o Programa *Mais Educação* também deseja fomentar. Em entrevista com uma das analistas do Programa, no nível federal, ela adverte que o espaço escolar não deve ser pensado como um espaço de “*proteção social com um fim em si mesmo*”, mas como um lugar que possibilite o “*desenvolvimento humano integral*” e que permita “*ter uma criança escolhendo o que quer ser... no tempo que lhe convém... e lhe convém socialmente... escolhas... se vai ser um médico, se vai ser um advogado, se vai ser um cientista, um músico [...]*”. Para a analista, a oferta de um serviço público educacional que seja portador de tais possibilidades é algo que ainda não temos no Brasil.

A ideia de que por meio do *Mais Educação*, e das diversas atividades ofertadas pelo Programa aos alunos, eles poderiam ter maior possibilidade de fazer escolhas, e, por conseguinte, teriam maior liberdade individual, é bastante presente nos cadernos analisados e nos discursos sobre os possíveis efeitos do Programa. Tal ideia remete a uma noção de liberdade compreendida como soberania de uma vontade ou escolha pessoal.

No entanto, ao pensar a noção de liberdade nas coordenadas da governamentalidade, esta, lembra Aquino (2013b), não pode ser confundida com uma liberdade intimizada, como empresariamento de si ou como autorregulatória, pois o exercício da liberdade não se opõe ao poder, mas a liberdade joga “com o poder na própria superfície dos acontecimentos cotidianos” (AQUINO, 2013b, p. 207).

4.3.2 Diálogo com a comunidade

A segunda categoria de análise que se destaca a partir da leitura dos documentos que normatizam o Programa e das entrevistas realizadas é designada aqui de *diálogo com a comunidade*. É recorrente nos cadernos analisados discursos que afirmam a necessidade de se enfrentar a distância que caracterizaria as relações entre escola e comunidade na atualidade, a fim de ampliar a dimensão das experiências educadoras. Para o Programa, a fragilidade do diálogo entre escola e comunidade seria o elemento responsável por uma série de efeitos perniciosos, tais como:

[...] a rebeldia frente às normas escolares; os altos índices de fracasso escolar; pichações e depredações de prédios escolares; atitudes desrespeitosas no convívio escolar e a apatia dos alunos (BRASIL, 2009a, p. 34).

O Programa advoga que as escolas que mais avançaram no diálogo com a comunidade “foram as que atingiram os resultados acadêmicos mais positivos” (BRASIL, 2009c, p. 16).

Observa-se, portanto, uma grande aposta do Programa nas possibilidades de troca e diálogo entre escolas e comunidade e na entrada, nas escolas, daquilo que o *Mais Educação* chama de “saberes comunitários”, como perspectiva de mudança das experiências educadoras até então oferecidas.

Essa ideia é também evidenciada na fala do coordenador federal do Programa que ressalta que a possibilidade de trazer “o campo dos saberes comunitários” para o interior

das escolas é algo bastante significativo. O coordenador compreende que não será possível avançar com a promoção da educação integral no País sem o uso de monitores. Ele explica sua posição, dizendo:

[...] sem monitores acho que não dá não... acho que não seria bom... primeiro por uma questão, porque acho que os meninos precisam mesmo de outros saberes, e segundo, porque tem uma questão financeira, e também, com o número de professores que se têm hoje não dá³².

A importância atribuída à relação escola e comunidade nos documentos analisados e a fala do coordenador provocam algumas questões: o que estaria implicado na entrada desses saberes comunitários na escola? Que potência tais saberes teriam para ressignificar a forma e o conteúdo do que tem sido ensinado às crianças?

A reflexão feita por Julia Varela (2011) sobre a necessidade de se evitar a ilusão de que o etnocentrismo das pedagogias tradicionais – que desprezam as culturas não acadêmicas e a diversidade – poderia ser corrigido por pedagogias renovadoras, que são em geral excessivamente psicológicas, traz um alerta importante para pensar as questões formuladas. Para a autora, ao simplesmente se oporem às pedagogias tradicionais, tais pedagogias renovadoras podem reivindicar uma cultura excessivamente ligada ao concreto, ao local, ao prático e criativo, e acabar por encerrar os filhos das classes mais desfavorecidas num realismo concreto que lhes restringe o acesso à cultura culta e pode impedi-los de escapar da condição de sujeitos submetidos.

A discussão da autora indica que seria necessário ir além da dicotomia entre tradição e renovação, ou entre saberes tradicionais e saberes comunitários, para evitar, conforme afirma Varela (2011), espontaneísmos, e, assim, caminhar na direção de uma renovação pedagógica mais radical.

Outro aspecto que se percebe, a partir de Popkewitz, Olsson e Petersson (2009), é que a evocação da noção de comunidade, tão presente nos ditos do e sobre o Programa, estaria associada com uma forma de ligar normas e valores coletivos à individualidade dos atores da escola. A comunidade pode ser entendida como um lugar discursivo que fabrica o social e a individualidade de forma amalgamada, e seria um tema redentor no envolvimento e no empoderamento dos atores da escola na resolução de problemas. Ou seja, a noção de comunidade coincide com os discursos pedagógicos que objetivam

³² Entrevista realizada no dia 3 de fevereiro de 2015 em Brasília [material transcrito].

fabricar sujeitos com capacidades particulares: que agem com flexibilidade, que estão prontos para responder a eventualidades e que são empoderados por meio de uma análise de si e uma aprendizagem permanente.

A responsabilização da comunidade pela eficiência das escolas é destacada tanto na fala dos gestores do Programa quanto nos cadernos analisados. A insuficiência de recursos públicos (humanos e financeiros) para atender as demandas das escolas/comunidade, conforme apontado pelo coordenador do Programa, e a escolha da utilização de monitores voluntários para dar conta de tal situação, denotam que caberia às escolas/comunidade localmente inventar a superação de seus problemas.

Para o *Mais Educação*, o desafio de construção daquilo que o Programa chama de uma educação integral aumenta

[...] se pensarmos que *cada escola e cada comunidade*, mesmo que com aportes de programas de governo, *são responsáveis pela superação de seus próprios limites vividos*, porque são elas que os conhecem e que podem reinventá-los. O desafio do programa, portanto, é estruturar-se sob uma base capaz de permitir que os diversos projetos de educação integral sejam territorializados e nasçam em resposta a cada realidade (BRASIL, 2009c, p. 89, grifos nossos).

A partir do exposto, pode-se compreender melhor o porquê de o Programa enfatizar seu caráter de *estratégia indutora* da ampliação da jornada escolar nos estados e municípios. O Estado, portanto, não seria mais o agente principal/único da ação pública, “mas espera-se que cumpra sua missão de *intelligentia* do fazer público e, em consequência, exerça papel indutor e articulador de esforços governamentais e societários em torno de prioridades da política pública” (BRASIL, 2009a, p. 44).

Entende-se, assim, que os desafios relacionados à garantia da qualidade de aprendizagem propiciada pelas escolas públicas estariam especialmente relacionados à gestão dos sistemas educativos. Essa ideia remete ao terceiro e último enunciado que parece legitimar o Programa *Mais Educação* presente nas entrevistas realizadas e nos cadernos analisados: *gestão intersetorial*.

4.3.3 Gestão intersetorial

O termo intersetorialidade é bastante utilizado pelo Programa e expresso como “característica de uma nova geração de políticas públicas que orientam a formulação de

uma proposta de Educação Integral” (BRASIL, 2009a, p. 43). Este novo tipo de política pública

[...] impõe-se como necessidade e tarefa, que se devem ao reconhecimento da desarticulação institucional e da pulverização na oferta das políticas sociais, mas também ao passo seguinte desse reconhecimento, para articular os componentes materiais e ideais que qualifiquem essas políticas (BRASIL, 2009a, p. 43).

Dito de outro modo, a intersectorialidade se materializa no cotidiano da gestão à medida que consegue criar consenso em torno de uma meta com a qual todos possam, em alguma medida, comprometer-se (BRASIL, 2009b, p. 25).

A analista do Ministério da Educação que coordena o *Mais Educação* no nível federal aponta que hoje existe uma intencionalidade explícita da gestão pública em parar de atribuir inúmeras funções às escolas. Segundo a analista, a noção de intersectorialidade, ou de políticas públicas intersectoriais, que “*requer que diferentes setores se comuniquem para que as demandas públicas sejam canalizadas de um modo mais racional*”, joga um importante papel na diminuição da atribuição de funções de diferentes naturezas às escolas.

Para o Programa, outro requisito considerado indispensável para a boa gestão das unidades escolares refere-se ao papel da *democratização da gestão*. Esta é considerada um indicador de qualidade da educação,

[...] enfatizando que em muitos estados e municípios, ou mesmo comunidades com menor financiamento público, as escolas que adotaram a gestão democrática e mantêm projetos pedagógicos bem elaborados, têm se destacado nas avaliações institucionais e no IDEB, como prova de que a participação social se constitui um ótimo método de avaliação e de fiscalização do desempenho escolar e que a eficiência gestora não se limita à racionalidade e à potencialização dos recursos financeiros e administrativos. Os sistemas de ensino poderão ampliar a prática da gestão democrática ao promover a participação social nos Conselhos de Educação (Estaduais e Municipais), bem como realizar eleição para diretores de escola, observadas as prerrogativas de autonomia administrativa (BRASIL, 2009a, p. 41).

Nota-se, por meio da leitura dos cadernos do Programa e das falas dos gestores entrevistados, o lugar de destaque ocupado pelo tema da gestão da escola.

Krawczyk (2005) relembra, todavia, que este tema não é uma novidade no Brasil. Nos finais da década de 1970, esse foi um tema relevante em face dos desafios colocados para a construção de uma sociedade democrática em alguns países latino-americanos.

Na reforma educacional ocorrida nos anos 1990, na América Latina, o tema da gestão manteria seu lugar de destaque. No entanto, de acordo com Krawczyk (2005), sofreria uma mudança radical de sentido, deixando de ser uma busca pela democratização das relações institucionais para passar a “ser resultado da preocupação dos órgãos centrais por redefinir quem deve assumir a responsabilidade da educação pública: tanto pela definição de seu conteúdo, como por seu financiamento e resultados” (KRAWCZYK, 2005, p. 805).

Embora possam ter como propósito a mudança da gestão pedagógica da escola, as novas políticas de gestão escolar, acrescenta a autora, não têm causado impacto no cotidiano escolar, “sendo privilegiados os câmbios na gestão financeira e administrativa produzindo mudanças importantes na governação das instituições, ao incorporar a lógica do mercado na gestão pública” (KRAWCZYK, 2005, p. 805).

Ainda que o Programa *Mais Educação* explicita que a eficiência da gestão escolar não está estritamente relacionada à potencialização dos recursos financeiros e administrativos, as considerações da autora mobilizam a atenção para alguns efeitos operados sob a lógica da liberalização da gestão escolar, tais como o aumento da responsabilidade individual dos atores da escola pela eficiência da instituição, além da constatação, já apontada por várias pesquisas, segundo Krawczyk (2005), de que os recursos da escola e da comunidade determinariam as condições concretas de sua autonomia e liberdade, acentuando a desigualdade entre o grupo de escolas com menos recursos e aquelas mais ricas.

Um dos aspectos considerados desafiadores para o bom funcionamento do Programa, assinalados pelo coordenador de educação integral da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, diz respeito à necessidade de maior formação dos profissionais da educação em geral, em especial dos gestores, para que possam lidar com a complexidade atual da gestão das escolas. A coordenadora estadual de São Paulo do *Mais Educação* também corrobora esta ideia ao afirmar a necessidade de uma maior capacitação dos gestores escolares para aprimorar a relação escola e comunidade, e para que os gestores possam lidar com o grande volume de contas que precisam administrar. A coordenadora explicou que, com a entrada nas escolas de muitos outros Programas

interligados ao *Mais Educação*, cabe aos diretores escolares administrarem a prestação de um número extenso de contas.

A recorrência nas falas sobre o Programa que assinalam a necessidade de processos formativos permanentes da gestão escolar indica que os desafios enfrentados pelas escolas públicas estariam prioritariamente relacionados a aspectos de *gestão*. Essa forma de compreender as dificuldades das escolas parece estar alinhada com um aumento da responsabilização individual dos gestores pela eficiência das escolas e, ainda, com uma redução de questões políticas e econômicas complexas que perpassam as escolas públicas na atualidade, tais como a insuficiência de recursos públicos para atender as demandas das escolas/comunidades.

Percebe-se, portanto, a necessidade de se examinar com cautela os discursos que apontam a necessidade de tal formação permanente dos gestores escolares, uma vez que tendem a ter como efeito a culpabilização dos gestores por situações que ultrapassam em grande medida sua possibilidade de atuação.

Um dos maiores problemas enfrentados pelas escolas participantes do *Mais Educação*, salientado pelo coordenador municipal de São Paulo do Programa, relaciona-se com o momento em que o aporte financeiro do governo federal – para compra de materiais e pagamento dos monitores – chega às escolas. O dinheiro tem sido enviado muito tempo depois do início do ano letivo, por volta de setembro, impossibilitando as escolas de se organizarem materialmente para a implantação do Programa.

Outro aspecto mencionado pelos gestores do *Mais Educação* entrevistados sobre as dificuldades enfrentadas na operacionalização do Programa, relaciona-se ao uso de monitores voluntários. Segundo a coordenadora estadual do Programa de São Paulo, seria necessário que os monitores tivessem um contrato de trabalho que pudesse lhes garantir uma jornada definida e o vínculo com as escolas. Já a analista do Ministério da Educação entrevistada aponta dificuldades quanto às condições físicas da maioria das escolas e a escassez do número de professores, e traz o pertinente questionamento: “*Você pode fazer um programa de ampliação de jornada com uma escola sem refeitório indefinidamente? Você pode fazer com pessoas voluntárias da comunidade indefinidamente?*”.

O coordenador de educação integral do Ministério da Educação também entende que, com a ampliação da jornada, as escolas necessitariam ter áreas de lazer e convivência, refeitório, chuveiro etc. Um segundo aspecto considerado desafiador refere-se ao currículo. Para o coordenador, é necessário que os saberes trabalhados nas escolas de tempo integral estejam amalgamados, pois não se pode ter uma “*escola da manhã e*

uma escola da tarde”, é necessário ter “*um currículo único... as coisas têm que interagir... tem que haver trocas... tem que ter um Plano Político Pedagógico da escola que dê conta dessa nova estrutura, desse novo modelo de pensar a escola*”. Aponta ainda a necessidade de se ter mais professores com carga horária de 40 horas. Embora compreenda que não é possível o financiamento de todos os professores da rede pública com essa jornada de trabalho, concebe como inviável a presença de professores de jornada de tempo parcial em escolas de tempo integral, pois impossibilitaria, dentre outras coisas, pensar numa integração curricular, bem como estabelecer trocas com os monitores que realizam as atividades diversificadas.

Por último, assinala como fator desafiador o financiamento das escolas de tempo integral. Para o coordenador federal do Programa, é fundamental que sejam aplicados os 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, conforme aprovado pelo último Plano Nacional de Educação, para que seja possível o financiamento destas escolas/proposta de educação.

O fato de o *Mais Educação* ser um Programa nacional (diferente das experiências locais dos Cieps ou Ceus³³), com um desenho de saída igual para todas as escolas, mas que encontra escolas espalhadas por todo o País com uma diversidade muito grande de realidades, também foi mencionado pelos entrevistados como um dos desafios enfrentados ao vivenciar a implantação do Programa.

Verifica-se, assim, a partir da explicitação das dificuldades operacionais do Programa mencionadas pelos entrevistados, como atrasos no envio do dinheiro destinado à operacionalização, condições físicas inadequadas das atuais escolas para ampliação da jornada, quantidade insuficiente de professores com jornada integral de trabalho, que tais dificuldades estariam muito além das possibilidades de os gestores escolares *localmente* inventarem a superação desses limites.

Por meio das entrevistas realizadas, pode-se também acessar as justificativas dos gestores do *Mais Educação* para a ampliação da jornada escolar. Estas versaram sobre a possibilidade desta ampliação ajudar na interdisciplinaridade dos conhecimentos escolares e em torno da ideia de que “*quanto mais tempo se fica exposto a atividades formativas, mais chances a criança tem de a escola fazer mais sentido*”, além do fato de se presenciar, na atualidade, nas escolas públicas brasileiras, um grande número de

³³ Os Centros Educacionais Unificados (CEU) são equipamentos públicos voltados à educação criados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e localizados nas áreas periféricas da Grande São Paulo.

crianças “*que não aprendem por uma série de razões*”, portanto, quanto mais tempo puderem frequentar atividades escolares, melhor para elas.

O coordenador municipal de São Paulo também menciona, como um dos efeitos da ampliação da jornada, a melhora no rendimento escolar, pois, segundo ele, as 10 escolas municipais de São Paulo que apresentaram melhor rendimento escolar em 2014, ou seja, aumento expressivo do Ideb, ofereceram atividades complementares no contraturno escolar a partir de um planejamento pedagógico bem estruturado.

Dentre as principais justificativas para a necessidade de ampliação da jornada das escolas públicas, está, para a coordenadora estadual de São Paulo do *Mais Educação*, o fato de estas, além de apresentarem salas superlotadas, com pouco tempo de ensino efetivo, serem “*escolas chatas*”. Portanto, a ampliação da jornada escolar teria como fim complementar a educação dos alunos, ajudar na melhoria da “*formação de um cidadão crítico*”, trazer atividades diferenciadas que possam “*dar significado aos aprendizados*”, e, ainda, integrar a comunidade às escolas e torná-las mais interessantes.

A coordenadora também menciona que uma das grandes preocupações na oferta da ampliação da jornada nas escolas públicas refere-se à possibilidade de crianças em situação de maior vulnerabilidade social terem um lugar onde possam ficar no contraturno escolar e realizar atividades diferenciadas que ajudariam a diminuir a “*desigualdade cultural*” entre os alunos provenientes de famílias com mais recursos (que podem oferecer atividades extracurriculares aos seus filhos) e aqueles mais carentes.

Essa ideia é também ampliada pela analista do Ministério da Educação entrevistada, que entende que a jornada escolar de tempo parcial é uma jornada que “*fere direitos*”, pois, se pensarmos na história da educação pública brasileira, o tempo escolar oferecido aos cidadãos pelo Estado foi sempre um tempo limitado, precarizado. Além disso, a analista relembra que a escola de tempo parcial oferecida aos alunos na maioria das escolas públicas brasileiras “*não é uma escola de um tempo parcial, mas de três tempos parciais numa mesma instalação física*”, ou seja, ela aponta que a distribuição de três grupos de alunos num mesmo espaço físico produz consequências distintas de escolas de tempo parcial para *um* grupo de usuários. Para a analista, a ampliação da jornada escolar entra “*como parte do sistema de proteção a direitos e atendimento de crianças que estão em situação de vulnerabilidade social*”, como possibilidade de oferecer uma “*certa qualidade*”, “*certos serviços*” e, principalmente, oportunizar o “*legado do conhecimento científico*”. Além disso, a entrada de novos componentes curriculares, como “*a obrigatoriedade do ensino da Música, do ensino de Educação*

Física, da História da África [...], da Sociologia, da Filosofia” tem forçado a ampliação da jornada escolar.

A analista apresenta também a pertinente constatação de que a escola de tempo integral ou o tempo integral “*é ainda um reduto de um discurso político que vem na hora certa, como uma resposta mágica para coisas que nas quatro horas [escola de tempo parcial] não foram suficientemente tratadas*”. E explica sua aposta nos argumentos a favor da educação integral e da escola de tempo integral da seguinte forma:

[...] nós investimos nosso tempo, nossa crença nossos argumentos na educação integral e no tempo integral porque ele vai fortalecer outras demandas que estão mais fracas, por exemplo, o piso salarial nacional e a jornada de quarenta horas, que é uma jornada que faz sentido com a educação integral, com o tempo integral.³⁴

Já para o coordenador federal do Programa o investimento na ampliação da jornada escolar traz alguns “valores agregados”, tais como a possível contribuição para a saúde dos alunos, com a melhora do aspecto nutricional, além de os pais, que trabalham o dia todo, poderem deixar seus filhos sob a guarda da escola. Entretanto, como também já indicado pelos demais entrevistados, a razão maior mencionada para o investimento na ampliação da jornada é aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Por último, para o coordenador, um fator importante para o investimento na viabilização de uma educação integral para os alunos das escolas públicas é que essa proposta “*traz outra visão de educação, um novo fazer pedagógico, uma nova concepção de educação que tem muito mais a ver com o mundo atual [...] e que muda totalmente esse conceito de escola tradicional que ninguém aguenta mais*”, ou seja, “*aquele modelo tradicional: ‘copia do quadro’*”, além de abrir a perspectiva de os professores se reinventarem, pois o papel dos professores também é modificado, deixando de ser aquele que detém e transmite conhecimentos para ter como fim fazer “*a articulação e ser o mediador dos conhecimentos*”.

As justificativas apresentadas nas entrevistas para a ampliação da jornada escolar, em especial as que se referem à possibilidade desta ampliação proporcionar maiores oportunidades educativas, convidam a pensar numa certa naturalização da relação entre mais tempo dos alunos nas escolas ou em atividades escolares e melhora da aprendizagem.

³⁴ Entrevista realizada no dia 03 de fevereiro de 2015 em Brasília [material transcrito].

Libâneo (2014) ajuda a questionar tal naturalização ao afirmar que não há evidências de que as atividades variadas, tidas como pretexto para a ampliação da jornada escolar, efetivamente contribuam para melhores aprendizagens, pois as condições físicas e materiais para o funcionamento da jornada escolar ampliada nas escolas públicas são, em geral, as mesmas que existem nas escolas regulares comuns.

Em última análise, o que as leituras dos documentos que normatizam o Programa *Mais Educação* e as entrevistas com seus gestores permitem inferir é que a entrada de programas como o *Mais Educação* nas escolas públicas brasileiras, para além da evidente ampliação do caráter de proteção integral das crianças, parece indicar mudanças na ideia de qual seria a função ou papel do professor, bem como do que seria a aprendizagem e o tempo escolar.

Conforme explicitado pelo coordenador federal do Programa, a entrada do *Mais Educação* nas escolas abre a possibilidade de mudança do papel do professor que deixa de ser um transmissor de conhecimentos para ser um articulador ou “*mediador de conhecimentos*”. Identifica-se, aqui, a substituição da crença numa educação centrada no professor e na transmissão de saberes, por uma crença na potência de criação dos aprendizes, e na ideia de que as escolas poderiam ser convertidas em ambientes de aprendizagem. Os alunos com suas necessidades, talentos e motivações seriam, portanto, o ponto de partida e o ponto final de suas aprendizagens.

Essa forma de conceber a prática educativa, no entanto, adverte Simons e Masschelein (2013), impede que os alunos possam se elevar para fora de seu mundo imediato e pode produzir a percepção de que eles seriam “o centro das atenções, que suas experiências pessoais são um solo fértil para o mundo novo, e que as únicas coisas que têm valor são as que eles valorizam” gerando como consequência, alunos “escravos de suas próprias necessidades”, negando à geração jovem “a oportunidade de ser uma nova geração” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013, p. 107). Essa considerável advertência apontada pelos autores faz pensar nos riscos de as escolas se reduzirem a satisfazer as necessidades individuais de aprendizagem.

Quanto às noções de aprendizagem e tempo escolar que o *Mais Educação* parece instigar, observa-se a presença de uma noção de aprendizagem escolar que estaria muito mais relacionada com o aprender a ser algo – *um aprendiz ao longo da vida* – do que com o estudar ou praticar algo; e uma noção de tempo escolar como tempo produtivo, tempo ocupado, tempo para aprender.

Essa noção de aprendizagem remete à constatação, já mencionada anteriormente na seção intitulada “2.2 Processos de subjetivação a partir de uma aprendizagem ininterrupta” de que o conceito de aprendizagem no presente seria uma força crucial de governo de nós mesmos. A ideia de que uma aprendizagem ao longo da vida deve ser um objetivo natural para todos os indivíduos, conduz à percepção de que tais discursos educacionais estabelecem distinções entre sujeitos normais/desejáveis, ou seja, dispostos a estar constantemente aprendendo, e aqueles que precisam de *mais educação* para que possam adquirir os pré-requisitos a fim de poderem se tornar aprendizes ao longo da vida.

Nota-se, por fim, juntamente com Magnus Dahlstedt e Mekonnen Tesfahuney (2010), que os discursos de uma aprendizagem ao longo da vida trazem um apelo universal que os torna aparentemente apolíticos, parecendo não pertencer a um tempo nem lugar específicos. No entanto, escondem uma natureza altamente política e efetiva para produzir modos de viver em que o aprender é uma norma. Tais discursos são, portanto, centrais para entender as racionalidades governamentais neoliberais, onde o Estado permite e investe para que os sujeitos façam suas próprias escolhas, ao mesmo tempo em que este está inscrito nas escolhas e nas ações dos sujeitos.

Esse apelo universal à necessidade de uma aprendizagem contínua parece estar presente na forma bastante genérica em que a finalidade do *Mais Educação* é expressa: “contribuir para a *melhoria da aprendizagem* por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública [...]” (BRASIL, 2010, art. 1º, grifos nossos), levando à formulação da seguinte questão: melhoria da aprendizagem de quê?

Com o intuito de perceber como os discursos em defesa da necessidade dessa melhoria da aprendizagem dos alunos das escolas públicas brasileiras são materializados na experiência pontual de uma escola com o *Mais Educação*, foram realizadas visitas a uma escola municipal de São Paulo que aderiu ao Programa em 2014, apresentadas na sequência.

5 “QUEM NÃO LEMBRA DE NADA ESTÁ COM O CEREBELO RUIM”: O ENCONTRO DE UMA ESCOLA COM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

A fim de conhecer o funcionamento de uma escola que está atuando com o Programa *Mais Educação* federal – além de outras estratégias de ampliação da jornada escolar dos alunos –, foram realizadas nove visitas, de julho a novembro de 2015, com duração média de três horas cada, a uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo. Participar de algumas atividades e realizar conversas com professoras/es e alunas/os exigia uma relação de confiança sobre a pesquisa desenvolvida. Não é incomum o incômodo de professores e professoras em relação a pesquisadoras/es que participam do cotidiano escolar com questões a serem investigadas e que produzem reflexões em que colocam a escola no banco dos réus. Eu havia participado, por cerca de seis meses (de maio a outubro de 2014), de um trabalho que o serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP) realiza com coordenadores e diretores de escolas da rede municipal em uma modalidade de atendimento denominada Plantão Institucional. Neste trabalho, pude dividir com os participantes reflexões sobre o tema de minha pesquisa. Isso facilitou o estabelecimento de uma relação de aliança e confiança com as gestoras da escola visitada que faziam parte desse grupo e abriram a possibilidade de realização das visitas e, portanto, da aproximação com a materialidade do Programa em uma escola.

Assim, a partir da experiência singular de uma escola com o *Mais Educação*, procurou-se acessar formas de pensá-lo e vivê-lo, além de ampliar os elementos em jogo nos discursos do próprio Programa em relação à defesa da necessidade de mais aprendizagem.

5.1 O *Mais Educação* na escola visitada

A primeira ida à escola visitada deu-se no final de julho de 2015. Nesse dia, conheci a professora então responsável pela coordenação do *Mais Educação* e pude informá-la sobre os objetivos da pesquisa e sobre o desejo de conversar com os professores do Programa. A escola apresentou-se receptiva a minha entrada.

O meu retorno à escola foi marcado para o mês seguinte (agosto de 2015), momento em que eu poderia também assistir algumas aulas do Programa, caso tivesse

interesse. As visitas realizadas proporcionaram, além de conversas com os seis professores do Programa: professor de xadrez, professora de orientação de estudos/leitura e artes cênicas/cinema, professora de canto coral, professor de atividades esportivas e dois professores de informática/multimeios, sobre os seus fazeres e sobre como vivem o cotidiano de suas aulas, conversas informais com a diretora da escola, com uma das coordenadoras e com alunos participantes³⁵.

O contato com a escola possibilitou também a minha participação, em novembro de 2015, em duas reuniões com professores orientadores de educação integral (Poei)³⁶ organizadas pela Diretoria de Ensino a que a escola visitada pertence. Nessas reuniões, pude escutar o relato de professores coordenadores do *Mais Educação* de diferentes escolas municipais de São Paulo sobre aspectos relativos ao seu funcionamento.

Desde 2011, a escola visitada tem se organizado para oferecer atividades diversificadas no contraturno escolar como forma de complementar a formação dos alunos. Ela aderiu ao Programa *Ampliar*, em 2011, instituído pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, cujo objetivo era oferecer “atividades de recuperação de aprendizagem, bem como atividades de cunho social, esportivo ou cultural, articuladas ao Projeto Pedagógico da escola” (BRASIL, 2011). Dois anos mais tarde, em 2013, com a mudança da gestão da prefeitura de São Paulo, um novo programa (em substituição ao *Ampliar*) foi regulamentado, o Programa *Mais Educação São Paulo*, que também oferece aulas no contraturno escolar, e ao qual a escola aderiu naquele mesmo ano. No ano seguinte, passou a participar também do Programa *Mais Educação* federal. Portanto, em 2015, ano em que as visitas à escola foram realizadas, funcionavam dois programas de ampliação da jornada escolar: o Programa *Mais Educação* federal e o *Mais Educação São Paulo*.

A escola visitada tem matriculados 649 alunos de Ensino Fundamental I e II, conta com um total de 30 professores, 11 salas de aula e está situada no Parque Ipê, distrito Raposo Tavares, na zona oeste da cidade de São Paulo. Atende uma clientela que permanece na escola por muitos anos, e cujos alunos, em sua maioria, segundo a coordenação da escola, não poderiam ser descritos – conforme a clientela principal que o

³⁵ Essas conversas foram gravadas com a autorização dos professores e alunos e, posteriormente, transcritas. Elaborou-se também um diário de campo das nove visitas realizadas.

³⁶ Esse cargo foi criado em 2015 pela Prefeitura municipal de São Paulo com o objetivo de esse professor ser um articulador de práticas que têm como fim promover uma educação integral nas escolas.

Programa *Mais Educação* federal pretende focar – como crianças em situação de *vulnerabilidade social*³⁷.

Ainda que o *Mais Educação*, nessa escola, esteja acontecendo há pouco mais de dois anos, ao longo desse período muitos esforços foram feitos para enfrentar dificuldades como, por exemplo, o transporte das crianças que participam do Programa.

Em 2014, no seu primeiro ano de funcionamento, participaram do *Mais Educação* 24 alunos moradores de um bairro específico. A escola conseguiu organizar, naquele ano, o transporte gratuito desses alunos para que pudessem frequentar as atividades de música, xadrez e orientação de estudos e leitura oferecidas fora do horário regular das aulas.

No ano seguinte, o transporte precisou ser organizado e financiado pelos pais dos alunos participantes. Portanto, participar ou não deste Programa, nesta escola, passou a ter relação com a possibilidade ou não de ir à escola em um horário diferente das aulas regulares. Esse aspecto nos dá a dimensão da multiplicidade de questões, nem sempre evidentes, presentes na implantação do Programa e que demandam da escola um esforço para sua realização e organização, caso das mudanças nas orientações do *Mais Educação* em 2015. Naquele ano, o Programa determinou como obrigatória a atividade de orientação de estudos e leitura diariamente. Para que isso fosse possível, foi preciso organizar uma grade de horário em que, a cada dia, dois professores acompanhassem o grupo de alunos participantes do Programa (um professor para realizar a atividade de orientação de estudos e leitura e o outro para as atividades diversificadas). A escola só conseguiu se organizar para atender essa nova exigência, segundo a coordenação, com a criação de um novo cargo na Prefeitura Municipal de São Paulo: o de professor orientador de educação integral, que ficou disponível para assumir a orientação de estudos e leitura diariamente.

As aulas do Programa, nesta escola, são ministradas por professores da rede municipal de ensino da própria escola e não com monitores voluntários como indica a

³⁷ Os critérios de seleção das crianças consideradas em situação de vulnerabilidade social e que devem preferencialmente participar do *Mais Educação* sofreram modificações ao longo dos anos, desde que o Programa foi instituído. Tais critérios foram divulgados pelo MEC anualmente, de 2008 a 2014, em documento intitulado *Manual Operacional de Educação Integral*. Nos anos de 2015 e 2016, no entanto, o Programa não produziu esse documento, que é de relativa importância, pois contém orientações às escolas sobre o modo como o Programa deve ser organizado. A não publicação de tal documento é um dos elementos que leva a constatar que, desde 2014, há um desinvestimento do governo federal no Programa. Em 2014, primeiro ano em que escola visitada aderiu ao Programa, os critérios para seleção dos alunos participantes foram: 1) Estudantes que apresentam defasagem idade/ano; 2) Estudantes das séries finais da 1ª fase do Ensino Fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea na transição para a 2ª fase; 3) Estudantes das séries finais da 2ª fase do Ensino Fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; 4) Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência; 5) Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2014).

orientação do Programa. Em relação a este aspecto, a coordenação destaca que não saberia dimensionar o que seria fazer a organização dessas aulas com monitores, pois, para ela, as atividades do Programa precisam de uma organização pedagógica consistente, com estruturação de currículo e avaliação para que tenham um caráter educacional, e não prioritariamente assistencialista. A fala da coordenação parece antever que o uso de monitores não possibilitaria a consecução destes propósitos, ao mesmo tempo em que demonstra que os recursos materiais das escolas, como a disponibilidade de professores para assumir as aulas do Programa, seriam determinantes das condições de seu funcionamento.

Os professores da escola visitada que trabalham no *Mais Educação* são pagos pela própria Prefeitura de São Paulo, recebendo por essas aulas o mesmo valor de hora/aula que recebem regularmente para ministrar as disciplinas que integram o currículo. No entanto, e aí se tem uma diferença significativa, as aulas do Programa não são computadas para fins de aposentadoria, décimo terceiro etc.

Ainda que a prestação de contas do Programa seja um aspecto considerado trabalhoso, a verba recebida por meio dele ajuda, nas palavras da coordenadora da escola, a “investir no pedagógico”, ou seja, serve para compra de materiais e pode, também, ser utilizada para pagamento de ônibus para transporte dos alunos nas atividades fora da escola. A Diretoria Regional de Ensino à qual a escola se reporta – e que é responsável por providenciar os ônibus para as saídas dos alunos – tem limitado o número de ônibus disponibilizados; o que tornou a verba do Programa ainda mais relevante.

Em 2015, o Programa foi oferecido a um grupo de cerca 30 alunos do Ensino Fundamental I, grupo formado pela livre adesão dos pais e alunos. As atividades ocorreram das 12 horas às 13h20min, horário entre a saída dos alunos do turno da manhã – Fundamental II – e a entrada dos alunos da tarde – Fundamental I –, em que não acontecem aulas regulares e as salas encontram-se disponíveis.

Na formação do grupo de alunos participantes, não foi possível misturar alunos do Ensino Fundamental I e II, pois, por lei, é necessário que haja um intervalo entre o fim do turno das aulas do Fundamental II (que acontece no período da manhã) e o início de outras atividades. Como as atividades do *Mais Educação* precisaram ser iniciadas às 12 horas (horário de término das aulas dos alunos do Fundamental II), não haveria a possibilidade desse intervalo. Além disso, a escola evidenciou que há maior evasão dos alunos do Fundamental II das atividades ofertadas no contraturno escolar do que dos alunos do Fundamental I. Portanto, optou-se por oferecer o Programa para os alunos das

séries finais do ciclo Fundamental I: 3º, 4º e 5º anos. A escola, primeiramente, ofertou as 30 vagas disponíveis aos alunos do 5º ano; as vagas remanescentes foram oferecidas aos dos 4º e 3º anos.

Juntamente com a atividade diária de orientação de estudos e leitura, foram oferecidas outras cinco atividades, distribuídas ao longo da semana: canto coral (às segundas); artes cênicas e cinema (às terças); atividades esportivas (às quartas); xadrez (às quintas) e informática/multimeios (às sextas), ou seja, a cada dia da semana os alunos frequentaram, durante 1 hora e 20 minutos, a atividade de orientação de estudos e leitura e uma das atividades diversificadas.

Tais atividades não são objeto de escolha, de modo que os alunos participantes do *Mais Educação*, uma vez que ingressam no Programa, devem participar diariamente de todas as aulas de orientação de estudos e leitura e de todas as atividades diversificadas selecionadas e ofertadas pela escola. Essa forma de organização do Programa difere do Programa *Mais Educação São Paulo* (instituído pela Prefeitura em 2013), no qual os pais e alunos podem escolher em quais dias e de quais atividades desejam participar. Por meio do Programa *Mais Educação São Paulo*, em 2015, sete atividades foram oferecidas aos alunos em horários diversos do *Mais Educação*: xadrez, esportes, grêmio, música, artes, curso preparatório para a Escola Técnica Estadual (Etec) e laboratório de ciências.

Como muitos alunos do Fundamental I não puderam participar do *Mais Educação* em 2015, em razão da impossibilidade de viabilizar o transporte para chegarem à escola mais cedo, o Programa *Mais Educação São Paulo* se tornou uma opção para esses alunos. A atividade de laboratório de ciências, por exemplo, do Programa *Mais Educação São Paulo*, estava lotada de alunos do ensino Fundamental I que não puderam participar do *Mais Educação*. Para os alunos do Fundamental II, as opções de atividades ofertadas pelo Programa *Mais Educação São Paulo* em 2015 foram também importantes, pois não tiveram a opção de participar do *Mais Educação*.

Nota-se, por meio do esforço da escola visitada para articular e fazer caber o maior número possível de Programas que ofereçam atividades diversificadas, a aposta da escola em que tais atividades possam ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos e influenciar positivamente o processo de escolarização.

Para além das apostas, no entanto, interessa fazer ver alguns efeitos concretos do *Mais Educação* na escola visitada, com esse intuito foram produzidos relatos dos encontros com professores, coordenação e alunos.

Os relatos foram construídos a partir das conversas gravadas e de anotações de caderno de campo, e seguem a cronologia dos encontros. Chamou atenção em tais encontros a recursividade de algumas falas. A partir da seleção do que era relevante, considerando essa recursividade, foram elaborados os relatos, apresentados na sequência. Estes são iniciados com um pouco do cenário onde os encontros se passaram, seguidos dos relatos propriamente ditos.

5.2 Relatos das visitas

Chegada

Não há como abordar a minha chegada à escola visitada sem arrastar um pouco das sensações e pensamentos que foram disparados quando me vi na porta daquela escola.

Lembro-me do tempo que trabalhei como professora do Fundamental I e do meu pedido (bem angustiado) de exoneração alguns anos depois; das escolas onde trabalhei e do quanto elas me pareciam esteticamente pouco atraentes e barulhentas demais; do brilho do olhar de alguns de meus alunos; das marcas que o espaço escolar produziu na minha vida, e imagino que a escola que então visito possa também produzir muita coisa nos que ali estão.

Toco a campainha. São 12 horas. Percebo minha respiração um pouco ofegante; estou animada em ver o Programa acontecendo na atividade de orientação de estudos e leitura e de xadrez.

Dirijo-me à sala de aula onde as atividades acontecem. Encontro com a coordenadora do Programa – que desde nosso primeiro encontro mostrou-se bastante aberta e disponível para o agendamento das minhas conversas com os professores – na entrada da sala. Ela faz sinal para eu entrar.

Há, ali, talvez sete alunos espalhados pela sala conversando ao redor das carteiras. Sento-me em uma delas sentindo-me um pouco deslocada: não fui apresentada. O professor, que pareceu não se importar com a minha presença estranha, distribui os tabuleiros de xadrez, organiza os alunos em duplas, dá algumas instruções e os autoriza a iniciar o jogo. Ele circula por entre as carteiras esclarecendo eventuais dúvidas.

A quantidade reduzida de alunos chama atenção. A escola havia permanecido a manhã inteira sem luz elétrica, e muitos alunos retornaram mais cedo para suas casas.

A vontade de ver o Programa acontecendo carregava uma imagem idealizada de seu funcionamento, pois aquela aula, daquela forma, era efeito do *Mais Educação*.

Xadrez: um jogo onde todo mundo ganha

Procuro pelo professor de xadrez que teria uma hora-aula livre antes das suas outras aulas da tarde. Apresento-me, agradeço a possibilidade de ter acompanhado uma de suas aulas, e pergunto se poderíamos conversar ainda naquele dia. Dirigimo-nos à sala da coordenação, que estava desocupada naquele momento, e iniciamos a conversa/entrevista.

A atividade de xadrez está presente na escola há 15 anos, e a escola tem se destacado nos campeonatos da modalidade. Esse professor trabalha com xadrez, nesta escola, desde 2013. Ele é também professor de história, além de ser responsável pela formação dos professores de xadrez da rede municipal de ensino de São Paulo.

Com a chegada do *Mais Educação*, a escola precisou se adequar ao Programa e essas adaptações provocaram alguns desconfortos: o professor, que antes dava aulas às quintas-feiras, das 12 horas às 13h20min, para todos os alunos interessados na prática do xadrez (que antes eram 80), foi solicitado a dar aulas, nesse mesmo horário, para os alunos matriculados no Programa (30 alunos).

O sutil incômodo percebido na fala do professor, relacionado à redução considerável do número de alunos atendidos nas suas aulas de xadrez, é contraposto por falas que expressam satisfação em relação aos efeitos da atividade do xadrez nos alunos. A prática das regras do jogo demanda um tipo de disciplina, postura, raciocínio, concentração e abstração, que os alunos desenvolvem. O interesse no jogo e o encantamento que as crianças experimentam faz com que, como disse esse professor, o xadrez se torne uma excelente ferramenta pedagógica. Não são raras as situações em que alunos muitos bagunceiros em aulas regulares ajam de maneira colaborativa para que a atividade de xadrez aconteça.

O Programa é tido como possibilitador de mudanças nos processos de escolarização de alguns alunos, como, por exemplo, no de um estudante do 9º ano que tem muitas dificuldades para escrever e tornou-se um aluno “que não perde no xadrez”. Frequenta todos os torneios, mostra-se empolgado, e isso tudo possibilitou mudanças nas relações que estabelece na escola. Essas histórias, em que atividades do Programa permitem mudanças no aprendizado e na forma de ser aluno na escola, justificam os esforços para que as atividades sejam oferecidas.

Toca o sinal. A conversa precisa ser encerrada. O professor se dispõe a continuá-la em outro momento, e sou convidada a assistir sua próxima aula no 5º A.

Enquanto assisto a mais uma de suas aulas, relembro algo que me foi falado: “Toda atividade que é extra sala de aula e é opcional para os alunos participarem, o vínculo acaba sendo outro. Por eles gostarem de fazer a atividade, se interessarem. [...] Aproxima o vínculo [professores e alunos], recria o vínculo, abre caminhos para eu ter outras falas com eles”.

A aula assistida faz parte da grade regular dos alunos. Portanto, não há escolha, eles *têm* que frequentá-la.

É uma aula de regência compartilhada entre professores do Fundamental I e Fundamental II instituída pelo atual governo da Prefeitura de São Paulo.

Há 30 alunos (de aproximadamente 10 anos) bastante entretidos com o aprender as regras do xadrez para então jogá-lo, e fica a pergunta: “Que vínculo outro é esse que as aulas opcionais proporcionariam?”

Pais pedagogizados: uma necessidade?

No dia em que pensei que não seria possível “ver o Programa acontecendo” (pois pude presenciar apenas sete alunos do Programa jogando xadrez), tive muitos encontros. Pude, nesse dia, conversar com o professor de Educação Física da escola, que é também professor de esportes no Programa. Ele sentou-se ao meu lado, em uma das carteiras da sala de aula, enquanto eu assistia à aula de xadrez, e iniciamos ali mesmo nossa conversa. Pedi permissão para gravá-la e o professor concordou. Entretanto, o som de fundo dos alunos jogando, falando e circulando pela sala interferiu na clareza do áudio.

Pedi a ele para marcarmos outro encontro. Nossa conversa se deu, portanto, em dois momentos: nesse dia e em outro, semanas mais tarde.

O professor foi atleta do Sesi em Fortaleza, cidade onde nasceu; trabalhou por alguns anos em clubes e, desde que ingressou no magistério, há quase 20 anos, diz que foi se apaixonando cada vez mais pela atividade docente. Contou que essa escola aceitou “se encaixar no *Mais Educação*” porque os professores sentem prazer com o que fazem, ou seja, gostam de desenvolver as atividades diversificadas ofertadas por meio do Programa.

Às quartas-feiras, dia em que dá aula no Programa, o professor encerra suas aulas do turno da manhã ao meio dia, corre para almoçar em 10 minutos e vai direto para a quadra receber os alunos.

O fato de as crianças poderem ficar mais tempo na escola, para o professor, é algo considerável – “Os alunos adoram a escola... Talvez não gostem da sala de aula”.

Mencionou, no entanto, que com as atividades de esportes seria diferente: “no meu caso, eu dou o que eles gostam”.

Alguns alunos do 9º ano ficam na escola após as aulas regulares para trabalhar como monitores na sala de leitura, ajudando a professora responsável por essa sala. O professor enfatiza que a existência de programas de ampliação da jornada escolar possibilita que os alunos não fiquem na rua (local onde estariam mais sujeitos às drogas) ou em casa, naquele esquema “Coca-Cola, ketchup, batatinha, televisão e videogame”, além de permitir aos alunos desenvolverem habilidades.

“Incrível, né? Em tudo que você propõe fora do período de aula há uma adesão muito grande... seja para fazer origami, seja para jogar xadrez, seja para fazer música”.

Ele consegue ficar com 60 alunos numa quadra quando há, segundo ele, a escolha dos alunos. Entretanto, é difícil trabalhar com 15 alunos numa sala de aula quando a atividade é obrigatória. Sua fala, assim como a de outros, coincide com o que a coordenadora apresenta como o que geraria a participação dos alunos nas atividades: “escolher mais”.

Esse professor está atendo para que as atividades oferecidas pelo Programa não sejam um espaço para os “melhores” trabalharem suas qualidades, mas um lugar onde todos os inscritos, com diferentes níveis, possam conviver. Ao mesmo tempo, seu olhar é afinado para com os alunos que mais se destacam nos esportes. Eles são encaminhados para treinos específicos e escolinhas de esportes. Ao viabilizar essas possibilidades, ele

afirma que se cria um sonho que é compartilhado com os outros alunos: “o sonho é que entrem num clube, entrem numa profissão”.

Ao enfatizar que uma das dificuldades enfrentadas pelas escolas na atualidade seria o pouco envolvimento das famílias na vida dos alunos, a função da educação escolar aparece como tendo que substituir a função dos pais. A conversa encerra-se com essa ideia, quando ele afirma: “Hoje em dia o conteúdo é o que menos importa. A gente está trabalhando com a educação do aluno. Fazer o papel que os pais não fazem. Meu grande problema são os pais”.

Se deixarmos a frase ressoar um pouco é possível imaginar uma população inteira convertida em um grande alunado.

Valeria perguntar, então, se seriam os pais dos alunos beneficiados por um programa de Mais Educação.

Algo a mais

Conheci, nesse dia, uma das professoras responsáveis pela atividade denominada oficina de informática/multimeios que acontece às sextas-feiras no Programa. Nossa conversa se deu na sala de leitura da escola.

Ela trabalha como professora há 26 anos, está prestes a se aposentar, e se formou em Ciências Sociais. Deu aulas de história e sociologia por muitos anos. Trabalha na escola visitada há 13 anos, e há 11 é responsável pela sala de leitura. Nessa sala, os alunos do 1º ao 9º ano tem 1 hora/aula semanal com a professora. Eles emprestam livros, contam, escutam e escrevem histórias.

Faz alguns anos que a professora percebe a riqueza que é os alunos poderem participar de atividades fora do horário regular das aulas. Ela criou a atividade de monitoria na qual alguns alunos do 9º ano a ajudam a limpar e tomar os livros da sala de leitura, além de acompanhar os alunos dos primeiros anos até as salas de aula.

A experiência da monitoria fez com que ela constataste algo já escutado: “como o aluno adora ficar na escola!”.

Ao ouvir falar de propostas de tempo integral, ela pensava, no entanto, que os alunos não aguentariam permanecer sete horas tendo aulas. “Mas aí vem essa proposta: um dia os alunos vão para o xadrez, outro dia esportes, oficina de multimídia...”.

A professora tem percebido que os alunos estão gostando de fazer essas atividades: “[...] eles estão gostando de estar aqui porque é um ambiente que eles vão aprender algo mais do que ler, do que escrever, do que fazer lição, do que conteúdos: história, geografia... eles vão aprender algo a mais...”

Sua fala faz pensar que o conteúdo escolar trabalhado por meio das disciplinas regulares tem sido vivido com certo desencantamento.

Mais uma vez ouço a repetida afirmação de que nessas aulas os alunos “vêm porque querem”. Há uma aposta de que a liberdade de escolha dos alunos de frequentar o Programa seria condição para que as atividades funcionassem bem.

No Programa, os alunos têm tido aulas teóricas da técnica *stopmotion*, têm aprendido a tirar fotos, fizeram *storyboards* e têm produzido pequenos filmes/estórias. A professora relembra que os 30 alunos que participam do Programa são bem novos (3º, 4º e 5º anos) e que fazer tais atividades com eles demanda bastante tempo.

Certo desconforto em relação ao tempo, considerado pouco, aparece: “Tem sexta-feira que tem feriado, não tem aula... tem sexta que tem reunião pedagógica... não tem aula...”.

Muita coisa, no entanto, se passa com os alunos nessa uma hora e pouco de atividade. “Olha quanta coisa... É pensar nas várias fotos para dar movimento, no escrito, no desenho, no trabalho em grupo... e com os pequenos é muito difícil, porque cada um quer fazer a sua estória... e não dá... tem que ser uma estória para o grupo. Aí tem briga... aí um chora... enfim... é isso que está acontecendo nas sextas-feiras”.

Ao narrar um pouco mais sobre o funcionamento do Programa, a professora fala com entusiasmo: “quando eu vejo a dinâmica dos projetos acontecendo, eles cantando, fazendo filminhos, jogando xadrez, indo nos festivais, participando... é conhecimento que eles estão adquirindo, que vai além dos livros”.

Algumas animações produzidas pelos alunos nas aulas serão apresentadas no final do ano em um festival organizado pela Diretoria Regional de Ensino. Terá festa! Segundo a professora, os alunos estariam bastante animados.

A conversa traz elementos para pensar.

Tudo o que foi relatado se passa em apenas 1 hora e pouco a mais de atividade diária...

O que tem acontecido, ou melhor, o que parece que não tem acontecido nas outras 5 horas diárias que os alunos também estão na escola?

Educação integral: como materializá-la?

A professora-coordenadora do Mais Educação e eu nos dirigimos à sala dos professores. Decidimos que aquele seria um local bom para a conversa. Dois ou três professores estavam na sala, naquele momento, trabalhando em silêncio.

A professora formou-se em Letras, em 2005, e ingressou na Prefeitura municipal de São Paulo em 2007. É professora de Português nessa escola desde 2011. Assumiu o cargo de professor orientador de educação integral (POEI), criado pela Prefeitura em 2015, e é responsável, dentre algumas atribuições, por coordenar o Programa *Mais Educação* na escola. Trabalhou no Programa, em 2015, com a atividade diária de orientação de estudos/leitura e, às terças-feiras, com a atividade diversificada de cinema/artes cênicas.

Encantou-se com a escola desde a sua primeira visita. Um das razões desse encantamento foi a sua percepção de que se tratava de “uma escola séria, [onde] eles discutem mesmo o currículo, planejamento”, além de ter um ambiente propício para o desenvolvimento de aulas diferenciadas (ou projetos). Contou que os professores substitutos na escola trabalham em regência compartilhada com os professores titulares e que essa é uma experiência bastante enriquecedora tanto para professores como para os alunos. Mas, desde 2015, segundo ela, a escola tem tido falta de professores substitutos, restringindo essas experiências.

Muitos professores da escola “não acumulam”, ou seja, eles têm uma jornada única na escola, o que permite que possam assumir aulas no contraturno escolar. Em 2015, por exemplo, além das cinco atividades diversificadas oferecidas pelo *Mais Educação*, foram oferecidas mais sete atividades por meio do *Mais Educação São Paulo*.

Atividades diferenciadas... aulas com dinâmicas outras... alunos circulando pela escola fora do horário das aulas regulares... Mas... isso é educação integral? A professora tem dúvidas.

“Será que não estou confinando a educação integral a esses cursos ou projetos? É uma extensão do tempo na escola? Essa coisa de articular as atividades, de ter um diálogo entre todas as atividades... será que estou fazendo? É assim?”.

Essa é uma angústia que a professora também partilha com outros colegas professores orientadores de educação integral da Prefeitura Municipal de São Paulo nas reuniões de que tem participado.

No entanto, o fato de os alunos estarem frequentando as aulas e contarem para outros colegas sobre as atividades que têm feito, despertando neles a vontade de participar do Programa, faz com que a professora sinta-se mais satisfeita.

O que é possível mensurar sobre o Programa, ela diz, é “esse brilho nos olhos [dos alunos]”.

Esse desejo de estar, de participar, é exemplificado pela professora: “hoje, o professor de xadrez não veio, e eles [alunos] foram avisados ontem que o professor não viria; e veio metade da sala sabendo que ele não estaria aqui... porque eu faço esse acolhimento, eu trabalho com eles alguma outra coisa, ou até mesmo xadrez. Então eles vêm, ou porque gostam, ou porque têm a perua que chega às 12 horas, mas eles gostam, eles querem participar; é uma atividade diferenciada da sala de aula. Essa semana, no canto coral, a gente afastou todas as carteiras, eles dançaram, ouviram muita música... [...] são dinâmicas que não são comuns ao ensino regular, então eles apreciam bastante”.

Entremeando as constatações sobre a motivação dos alunos, a professora se questiona sobre o trabalho que tem sido realizado no Programa: “[...] se a gente conseguiu dar essa dimensão não fragmentada [ao trabalho], eu não sei... mas a gente tem trabalhado com mente, com corpo... tem tentado... eu tenho trabalhado bastante. Estou em todas as aulas com eles [...] e os professores todos são muito dispostos, pesquisadores. Tem um trabalho intelectual de pesquisa, de botar a mão na massa... A Marlene e o Roberto têm o trabalho meticuloso de editar filme, de manipular máquinas... [...] A Cidinha foi fazer aula de teclado para trabalhar [na atividade de] canto/coral; a gente tem trabalhado bastante”.

Fica claro que são necessários variados esforços e boa dose de dedicação dos professores envolvidos no Programa para fazer as aulas acontecerem. Em relação ao modo como os professores têm se organizado para participar do Programa, a professora comenta que não tem conseguido frequentar nenhuma das reuniões do coletivo de professores da escola, pois o horário de trabalho dela no Programa coincide com o

horário de reunião de professores. O que tem sido possível são algumas “conversas de corredor”.

A vontade de materializar o Programa compete com uma sobreposição de tarefas que faz com que não seja possível saber sobre os seus efeitos: “Não consegui conversar com os professores [da escola como um todo] para saber se [o Programa] tem refletido algo em sala de aula; eu tenho conversado com os professores do Programa porque estou sempre com eles e com os alunos [...] mas essa reflexão coletiva não tem”.

No desenrolar da conversa, uma contínua autoavaliação da professora e uma avaliação da relação escola/Programa estão presentes. Para ela, além da integração entre as atividades diversificadas ofertadas aos alunos, seria necessário articular essas atividades com o Projeto Político Pedagógico da escola, com o currículo regular, envolvendo também a participação dos pais e da comunidade, no entanto, “essa estrutura para que todo o coletivo esteja envolvido não existe”.

A professora relembra que, no Programa, os alunos precisam participar de todas as atividades diversificadas ofertadas de segunda à sexta, portanto, “eles têm que fazer tudo ou fazer nada [...] tem aluno que não tem afinidade com o xadrez e queria cantar. E ele tem que cantar e fazer xadrez”. À participação compulsória em todas as atividades soma-se, na fala da professora, a exclusão de um número expressivo de alunos, pois, segunda ela, muitos alunos do Fundamental I não puderam estar na escola todos os dias às 12 horas, e, portanto, ficaram de fora do Programa.

A professora parece sugerir que haveria outros modos de organização do Programa que poderiam torná-lo mais aberto ou maleável.

Apesar de ela identificar que alguns alunos não têm interesse em participar de todas as atividades do Programa diariamente, embora lá estejam, ela aponta também que tem encontrado no Programa alunos “[...] dispostos a colaborar, a fazer, a ajudar.... eles querem fazer... eles estão ali porque escolheram estar... então eles colaboram muito”. Porém, quando é necessário chamar a atenção deles em relação ao comportamento nas aulas, ela os relembra de que essas aulas são “um projeto [Programa], a gente [professores] está porque a gente gosta, e vocês [alunos] escolheram estar aqui” – portanto, não faria sentido ter que discutir com os alunos para que prestem atenção. Essa fala se endereça igualmente aos que não desejavam participar de todas as atividades, mas que não têm escolha.

Eis o retorno do tema: escolha.

Ele faz lembrar a fala da coordenação da escola em que ela aponta sua preferência pela forma de organização do *Mais Educação São Paulo*. Tal preferência deve-se ao fato de os alunos poderem ser reunidos em grupos de interesse e poderem escolher. Oportunizar possibilidades de escolha aos alunos parece ser um tema caro à escola. A coordenadora diz que foi responsável, por exemplo, pela reorganização da forma de oferecimento do almoço nesta escola. Hoje, o sistema é *self-service* e usa-se louça. Antes, a comida era entregue aos alunos pela merendeira em um prato de plástico.

Nossa conversa se encerra.

Há um concreto investimento de vida dos professores para fazer o Programa acontecer. Eles tentam. Tentam sem ter muita certeza se o que fazem é o bastante, como se esperassem que alguém lhes dissesse algo. Paira uma incerteza sobre o que se faz, um não saber sobre os efeitos do que se faz.

Recordo-me então da fala de outra professora ao afirmar que os alunos aprendem “algo a mais” nas aulas do Programa. Escuto reticências após esse “algo a mais”.

Seria esse “a mais” algo da ordem do invisível, do impoderável?

Algo que escapa, que escorrega?

Tempo e espaço: coações inevitáveis

O encontro com a professora de artes aconteceu no pátio da escola. Muitas crianças circulavam pela escola naquele momento e nossa conversa foi interrompida algumas vezes por alunos que paravam para cumprimentar ou contar algo a professora.

Ela trabalha na escola há seis anos. No Programa, em 2015, ficou responsável pela atividade de canto/coral. Pedi que contasse um pouco sobre as suas aulas de artes. Disse que não haveria muito que contar: são poucas aulas, há a dificuldade “de sempre” de não ter materiais disponíveis; não há sala própria para as aulas de artes, e emenda afirmando que “a gente procura fazer o melhor possível com o que tem”.

Quanto às aulas no *Mais Educação*, ela e a professora coordenadora do Programa trabalham em conjunto, a coordenadora toca violão e está fazendo um curso na Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (Osesp), destinado a professores, que tem ajudado a direcionar as aulas criadas por elas para a atividade de canto/coral. O *Mais Educação*,

segundo a professora, é muito livre, portanto, “você tem que montar o seu projeto, o seu programa”.

Peço a ela que descreva como essas aulas no Programa têm se dado, e a professora logo se remete ao fator tempo.

“São poucas aulas, né? Então é isso... a gente cantou bastante com eles... ensinou algumas coisas... notas [musicais]... a gente procura fazer... mas o tempo é pouco... uma aulinha por semana”.

Na fala da professora há certo incômodo e dificuldade em narrar seus fazeres nessas aulas. A impressão é de uma avaliação negativa que ela teria sobre a relevância ou efetividade do trabalho realizado, pois, de seu ponto de vista, algumas atividades diversificadas, como canto/coral, precisariam de mais tempo de exposição dos alunos a elas para que as habilidades que se espera desenvolver pudessem ser alcançadas. Não havendo muito que fazer em relação ao pouco tempo de aula, restava aceitá-lo e fazer bom uso dele.

“[...] é pouco [tempo]... mas não tem jeito... a escola é pequena... então tem que ser [as aulas] nesse período entre turnos. Já ajuda... eles [alunos] estão indo bem... ajuda bastante para o aluno... acho que ele desenvolve mais quando ele faz esses projetos.... os alunos envolvidos em projetos conseguem ter um rendimento melhor em sala de aula... é facilitador, né? Você vê: xadrez, multimídia, que mais? esporte... fica mais completo o aluno. E fora que ele fica um tempo maior na escola... acho que facilita para muita gente... para os pais, talvez.”

Ela se sentiu estimulada em poder trabalhar com música no Programa. Essa era uma área das artes que ela não havia conseguido trabalhar ainda com os alunos nas aulas regulares pelo fato de a escola não ter uma sala específica para essas aulas, pois ela vai até as salas de aula dos alunos para ministrar suas aulas.

“Eu sempre quis essa parte de música, mas em sala de aula eu não consigo... não dá para ficar levando teclado em toda sala [...] fica difícil...”.

Os espaços físicos da escola são restritos, o que exige criatividade na invenção de espaços. “Para ensaiar, você tem que ver onde pode ensaiar... Geralmente os espaços estão ocupados... mas quando você quer você dá um jeito [...] vai para a quadra quando não tem ninguém... antes ensaiávamos no pátio”.

As invenções necessárias habitam a fronteira entre o cuidado e o desamparo. Às vezes, ao conversar com professores, os esforços necessários não justificavam aquilo que

se produzia. Em outros momentos, como vimos na conversa com o professor de xadrez, era possível desenvolver a atividade proposta.

A conversa termina com o meu pedido para que ela comentasse alguma cena ou situação que tivesse acontecido nas suas aulas que a intrigou, fez pensar. Ela diz que é difícil falar sobre isso... O meu pedido não é simples, porque “na sala de aula a gente não tem tempo para pensar... muito aluno... você tem que olhar isso... olha aquilo... e material... sozinha... atender a todos alunos... em sala de aula é muito corrido... em sala de aula o ritmo é muito forte”.

Tempo, tempo, tempo, tempo... Sempre a falta dele nos atravessando.

Interessante?

Nesse dia, pude finalmente conversar com mais um dos professores responsáveis pela atividade de oficina de informática/multimeios do Programa. Por conta de imprevistos que o professor teve na escola, nossa conversa precisou ser reagendada algumas vezes, até que conseguíssemos fazê-la acontecer. Estava, portanto, aguardando com certa ansiedade esse encontro.

Ele trabalha na escola visitada desde 2001, tendo ingressado na rede municipal de São Paulo em 1992. Dá aulas de história e, nesta escola, trabalha como professor de informática. Já trabalhou também em outras funções: assistente de direção e técnico na diretoria de ensino.

Entrou para dar aulas no *Mais Educação*, segundo ele, por um “caminho meio tortuoso”. A escola propôs que ele assumisse as aulas do Programa como forma de suprir uma lacuna na sua jornada de trabalho. Essa foi uma proposta que ele aceitou não sem alguma resistência.

“[...] eu entrei no Programa *Mais Educação*, foi um caminho meio tortuoso, mas a atividade que a gente desenvolve com os alunos é uma coisa que eu acho interessante... independente de eu achar interessante ou não o *Mais Educação*; mesmo porque está proposto na LDB... as escolas têm que ampliar a jornada... eu só acho que isso é meio truncado... as coisas acabam acontecendo de uma maneira meio truncada”.

O professor comenta que o tempo da escola pública municipal de São Paulo é organizado de quatro em quatro anos. Findado essas quatro anos, vem “outros cadernos, outros parâmetros curriculares...”. Portanto, o tempo dos programas está vinculado a um tempo político, ao tempo de um partido, de uma gestão: “você fica um tempo dentro de uma ideia com determinados conceitos, metodologia, etc... [...] daqui a pouco é outro secretário, é outro prefeito, é outra orientação política... e a coisa fica meio truncada... e a escola fica um pouco à mercê disso”.

Ele complementa dizendo que o *Mais Educação*, por exemplo, parece já estar com os seus dias contados: “esse... já está acabando... a chance disso continuar no final do ano que vem, em 2017, é bem pequena”.

No entanto, para o professor, quando as escolas possuem uma lógica interna construída, um projeto próprio de escola, podem fazer uso dos programas a fim de trazer algo interessante aos alunos. Essa parece ser a aposta da escola visitada. Essa escola teria uma organização que permitiria que não ficasse inteiramente à mercê dessas mudanças. A essa característica, esse professor nomeou de escola com personalidade: “quanto mais personalidade a escola tiver, menos ela é, entre aspas, afetada por essas coisas... ela pode até absorver esses programas externos, mas dentro da lógica da escola. E essa é uma escola que tem personalidade”.

A escola optou pela atividade oficina de informática/multimeios, pois a diretoria [regional de ensino] à qual a escola se reporta tem uma atividade no final do ano intitulada Anima DRE, um festival de animações. As várias escolas fazem animações com a técnica do *stopmotion*, que, como o professor explicou, são várias fotos inseridas em um programa que dá a ideia de movimento. São, segundo ele, os rudimentos do cinema. Na atividade do Programa, o trabalho com os alunos é de construção dessas animações. Ao explicar o procedimento, o destaque é feito ao processo de criação e à necessidade do trabalho em grupo. Os alunos têm que negociar com os colegas o que é apropriado, desenhar as imagens, pensar no cenário, tirar fotos, escolher: “[...] tinha todos os momentos... o *storyboard* para eles era um desenho... e para eles entenderem isso? eles queriam pintar... enfeitar... e eu falava: ‘gente, faz só um rascunhão... o que interessa mesmo é a partir daqui ter uma ideia’; e aí depois você tira as fotos, depois tem que narrar, tem que escrever a história... então tem vários momentos; esses momentos é que eu acho que são legais, né? O resultado, é lógico que tem um monte de falhas, mas esse processo é que eu acho interessante”.

Uma das dificuldades que tiveram foi a quebra do ritmo das aulas por conta de inúmeros eventos ocorridos às sextas-feiras, dia da aula no Programa: feriados, encontro de professores, reuniões pedagógicas etc.; além de um certo esforço dispensado para que os alunos estivessem na sala de aula no horário combinado para o início da oficina. Muitos alunos tinham que ser chamados nas quadras, onde estavam jogando, “então, ao invés de duas aulas com eles, a gente tinha uma aula e meia, uma aula... até arrebanhar todo mundo...”. Esse período de muitas suspensões das aulas parece também ter afetado a assiduidade dos alunos, que “vinham numa sexta-feira, depois na outra faltavam, e como eles trabalhavam em grupo, muitas vezes o grupo ficava com problema na execução porque faltaram um ou dois alunos que se comprometeram em fazer uma coisa e não apareceram... [...] de qualquer maneira, saíram alguns trabalhos... a gente está finalizando, vai editar e aí fazer inscrição no Anima DRE”.

A falta de espaço físico para que algumas atividades sejam feitas é um impeditivo, mas não é apenas esta a dificuldade sobre a qual ele falou, há espaços que desaparecem de uma hora para outra “[...] nós usamos o cenário da sala de leitura [para as fotos] que as meninas [professoras] levaram um tempão para fazer... aí um belo dia chegou a reforma... tirou tudo lá de dentro... aí a gente não tem mais esse espaço”.

Para esse professor, os efeitos das atividades do Programa nos alunos parecem contrabalancear as dificuldades enfrentadas, pois percebe, na construção das animações, mudanças na organização do pensamento, da fala, na argumentação. Como ele ressalta, esse instrumental fica com o aluno, e isso tem melhorado a escrita desses meninos e meninas.

O tema da liberdade de escolha de participar do Programa como algo relevante, que eu já havia escutado de outros professores e da coordenação, também se faz presente durante a conversa. O maior interesse dos alunos pelas aulas permite maior exigência. A maior implicação com o trabalho é contraposta àquilo que esse professor diz estar presente nas aulas regulares: passividade e submissão.

Ao final do encontro, ele reafirma o fato de ser possível sobreviver apesar dos governos, quando a escola tem um projeto próprio. Sem isso, ou, como ele diz, “sem personalidade... faz aqui... faz ali... [a escola] fica tarefaira”.

Por fim, ainda que as escolas sejam forçadas a adequar parte de seu funcionamento ao aderir a programas – que parecem ter um prazo de validade determinado de antemão –, a escola visitada tem tentado fazer uso do *Mais Educação* de

maneira a melhorar a qualidade do ensino: “[...] você percebeu... a gente tira uma gotinha interessante [do Programa] que vai deixar para os alunos algo interessante”.

É notável a quantidade de vezes que o professor usa a palavra “interessante”.

O Programa traz algo interessante aos alunos; o processo de construção das animações é interessante; as aulas do Programa são mais interessantes que as aulas regulares; é possível tirar uma gotinha interessante do Programa...

Essa é uma palavra que, assim como a expressão “aprender algo a mais”, presente na fala de outros professores, traz um vazio... Coisas acontecem, são percebidas, são sentidas, mas não são passíveis de serem ditas. Algo fica no genérico e, quando se materializa, vira exemplos.

O que dizer sobre o que se passa com os alunos, o que eles aprendem, quando afastam as carteiras da sala de aula, dançam e cantam muito, por exemplo, como na aula de canto/coral do Programa?

Os alunos teriam algo para contar sobre isso?

Resta escutá-los.

“Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino.”

Gilles Deleuze

Tarrachinhas, bichinhos, bolinhas, risadas, ônibus ou cerebelo ruim

Estava bem desejosa de fazer esse encontro com as crianças... Sentia, entretanto, que alguns cuidados precisavam ser tomados. Pedi ajuda aos colegas do grupo de orientação de pesquisa para pensarmos juntos as perguntas e o tipo de interlocução que seria potente estabelecer com as crianças. Meu desejo era ouvi-las narrar situações vivenciadas no Programa, cuidando para não falar por elas, nem interpretá-las ou julgá-las. Tarefa que requer atenção!

Uma colega do grupo se dispôs a me acompanhar nessa empreitada. Fizemos dois encontros (em dias diferentes) com um grupo de 12 (dos 30 e poucos) alunos que

frequentavam o Programa na escola. A ideia inicial era fazermos uma única conversa. No entanto, ao chegarmos à escola no dia marcado para o encontro, descobri que o tempo que teria disponível com as crianças precisaria ser abreviado. Assim, iniciamos a conversa, que durou cerca de 25 minutos, nesse dia, e marcamos para a semana seguinte mais um encontro de aproximadamente 40 minutos para terminá-la.

O fato de termos tido dias distintos para essa conversa acabou se mostrando como algo positivo, pois tive, após o primeiro encontro, a possibilidade de lapidar minhas perguntas e repensar o modo de interagir com aquelas crianças. A presença da minha colega nesses encontros ajudou bastante a alimentá-los nos momentos em que o fluxo da conversa parecia esmorecer ou para retomar o fio da meada quando me vi enredada por falas dos alunos que achei surpreendentes, engraçadas, ou que me deixaram sem saber muito bem como prosseguir.

Sentados (em círculo) em carteiras de uma sala de aula, pergunto sobre o que mudou na rotina daqueles 12 alunos, na faixa etária de 8 a 11 anos, ao participarem do Programa.

Falam de mudanças nos horários de acordar, comer, dormir, brincar, ir para escola, além do aprendizado de coisas, lugares e pessoas. Ou seja, mudança de vida, como bem comentou um dos alunos de forma bastante inusitada, em meio às falas dos colegas.

[aluno 1] “É melhor para mim, porque agora, quando eu acabo o Projeto [Programa], dá tempo de almoçar, antes a perua chegava meio atrasada”.

[aluno 2] “É pior, porque eu faço escolinha de esportes de manhã, e eu chego atrasado aqui”.

[aluno 3] “Mudou a educação.”

[Eu] “Como? O que você acha que aconteceu?”

[aluno 3] “Não sei...”

[aluno 4] “Eu acho que mudou porque antes dava até para descansar um pouco mais, agora deu 11 horas eu já estou no banho e meio dia eu já estou na escola”.

[aluno 5] “Mudou para mim que eu aprendi coisas novas que eram bem, bem antigas...”.

[aluno 6] “Mudou a escola, pintou...”

[aluno 7] “Eu acho que mudou a minha vida”.

[Eu] “Por quê?”

[aluno 7] “Porque [o Programa] é legal”.

[aluno 8] “Eu acho que mudou porque muita gente aprendeu sobre xadrez, cinema, música... essas coisas...”.

[aluno 9] “a gente também conheceu lugares novos”.

[aluno 10] “Sala São Paulo, o CEU, os torneios de xadrez, a gente fez torneio aqui na escola”.

[aluno 11] “e aqui a gente conheceu mais amigos... porque aqui tem recreio que é do 1º ao 3º ano e a gente não conhece quem é do 4º e 5º; e aí [agora] dá para a gente conhecer quem é do 4º e 5º ano, a gente aprendeu novas amizades”.

[aluno 12] “Eu era muito ruim no xadrez”.

[aluno 11] “Eu era um pouquinho boa, eu melhorei”.

[aluno 10] “Eu tenho que acordar às 6 horas para chegar 7:30 lá no ponto; aí eu volto do CJ e tenho que tomar banho e almoçar rapidinho... para chegar aqui meio dia”.

[aluno 11] “eu não... eu nem passo em casa”.

[Eu] “O que é CJ?”

[aluno 10] “CJ é centro da juventude”.

[Eu] “O que vocês fazem lá?”

[aluno 10] “Lá a gente joga bola, joga queimada, joga todos os tipos de esporte, desenha... mas a gente nunca escreve, nunca estuda...”.

E eles prosseguem elencando mais mudanças...

A conversa segue, e pergunto por que eles acham que surgiu essa ideia de eles ficarem mais tempo na escola; pergunto se eles saberiam falar sobre o para quê desse tempo a mais.

[aluno 1] “Não sei...”

[aluno 2] “Para aprender coisas novas”.

[Eu] “Mais coisas? Tipo o quê? O que vocês acham?”

[aluno 3] “música”.

[aluno 4] “educação”.

[aluno 5] “a gente aqui aprendeu muitas coisas... a gente aprendeu canto... fazer a música do coral, a gente faz cinema, a gente faz educação física, a gente faz xadrez...”.

[aluno 6] “a gente faz vídeos de música”.

[Eu] “Coisas que não estão nas aulas da tarde, é isso?”

[aluno 7] “São coisas novas e divertidas”.

[aluno 8] “porque na escola você só tem algum tempo de brincar... na educação física e no recreio...”

[aluno 9] “o nosso recreio começa às 3 e termina 3:15”.

[Eu] “e como vocês acham que deveria ser o tempo na escola?”

[aluno 10] “acho que deveria ser 1 hora de cada coisa...”.

[aluno 11] “o recreio de 1 hora”.

[aluno 12] “e eu também não gostei de uma coisa... que o nosso recreio é menos que o dela... o nosso recreio começa às 3 e acaba 3:15 e o dela começa às 4 e acaba 4:20. Cinco minutos a mais.”

Há um controle preciso do tempo (pouco) para brincar. Os alunos disputam esse tempo!

Peço para que narrem alguma situação, alguma estória, algo que eles lembram que vivenciaram nas aulas do Programa, o que vier à cabeça.

Escuto o que pedi...

“Teve um dia que eu e o Miguel a gente prendeu a bola lá em cima na quadra, aí o professor César pediu para a gente aquelas bolinhas de tênis para ficar atacando para tentar tirar... e tipo... toda hora a gente atacava e ia correndo atrás... e aí pegava a bolinha e jogava de novo... Aquele dia foi mó da hora”.

“Eu lembro do filme que a gente fez: João e Maria. Foi muito legal também... eu só lembro dos bichinhos me picando.... É... [risos] eu estava fazendo o filme e o bichinho ficou me picando...”.

“O nome da música que a gente fez é João e Maria, e o nome do cantor é Chico Buarque. Foi legal naquele dia também porque a gente pôde brincar gravando... porque a música fala sobre brincar também... enquanto a gente gravava a gente brincava ao mesmo tempo”.

“Eu não lembro de nada...”.

“Eu lembrei do dia que estava jogando eu e o Nicolas e o Ricardo, aí tinha um joguinho de peteca e a peteca caiu lá no parque; eu também me lembrei que no dia do passeio da Sala São Paulo a gente foi no ônibus e teve um monte de criança que ficou vomitando no ônibus”.

“Eu gostei da parte que teve um dia que eu e meu amigo estávamos jogando xadrez e tinha aquelas peças minúsculas... e a gente ficava rindo toda hora...”.

“Eu também lembrei quando a gente foi no CEU Irapuru apresentar a música Coração Civil, foram poucas crianças aqui do Projeto... mas também foram bastante

adolescentes... e aí foi legal porque foi a primeira vez que eu apresentei uma música na frente de um monte de gente... um monte...”.

“A professora também ensinou bastante para a gente dos timbres, de voz... a gente às vezes virava as costas e ela mandava 4, 5 pessoas cantarem para a gente adivinhar o timbre... a gente fazia isso... acho que foi semana passada... ensinou a gente a cantar... bastante... música nova também...”.

“Eu lembrei de uma coisa... [...] é que a gente estava assistindo filme e eu perdi a tarrachinha do meu brinco e a gente ficou procurando lá no chão que nem doidinha... a gente ficou engatinhando no chão e tava escuro... a gente tava assistindo filme... eu fiquei batendo no chão... mas ainda bem que eu achei...”.

Sigo escutando variadas histórias.

Pergunto então à colega que me acompanha, na frente de todos os alunos, se ela havia conseguido conhecer o Programa por meio do que os alunos nos contaram. Ela diz que percebeu que eles “viveram um monte de coisa”.

E um dos alunos complementa:

[aluno 1] “É como se a gente tivesse vivido um monte de vidas.”

[Eu]: “Um monte de vidas?”

[aluno 1] “É... porque cada vez foi mudando... a gente foi mudando... primeiro começou quando a gente não fazia nada... depois quando a gente começou um pouquinho... depois um monte e depois um montão. Agora a gente sabe de bastante coisa”.

[aluno 2] “Um monte de aventuras...”.

[aluno 3] “Quem não lembra de nada [do Programa] está com o cerebelo ruim”.

[aluno 4] “Cerebelo?”

[aluno 3] “Sim... Sabe onde fica a memória? Não fica no cérebro...”

[aluno 4] “Fica onde? Fica no coração?”

[aluno 3] “Fica no cerebelo...”.

[risos]

[aluno 3] “É isso... Fica no cerebelo...”

[aluno 4] “O que é isso?”

A sirene estridente que informa aos alunos que é hora de correr para almoçar é escutada. Eles terão alguns poucos minutos para se alimentar antes do início das aulas do turno da tarde. Eles se alvoroçam para sair da sala de aula em que a nossa conversa se deu. Despeço-me e agradeço a paciência deles comigo e com minhas perguntas.

5.3 Notas a partir das visitas

“[...] por estarem conscientes de suas volições e de seus apetites, os homens se crêem livres, mas nem em sonho pensam nas causas que os dispõe a ter essas vontades e esses apetites, porque as ignoram”.

Spinoza

Após as visitas à escola, era preciso, de alguma maneira, debruçar-me mais uma vez sobre tudo que até então havia lido e escrito sobre o Programa e sobre aqueles poucos dias imersos em conversação com professores, alunos e coordenação. Tarefa aparentemente simples que, no entanto, se mostrou carregada de desafios. Se o *Mais Educação* dos cadernos analisados me chegava no tempo lento da elaboração de seus propositores ou nos ditos das equipes técnicas entrevistadas, a escola concreta, onde o *Mais Educação* se materializava, chegava com toda a ruídosidade e atribulação do cotidiano escolar, feito de sinal a cada 50 minutos, correria, interrupções, pequenos acontecimentos que povoam a vida de professores e alunos. Se a análise dos documentos que regulamentam o Programa podia se dar em meio ao silêncio e com a lentidão necessária para a elaboração de um pensamento, o encontro com os professores e alunos estava imerso na agitação e na descontinuidade caótica dos fazeres e atividades. Pois, ainda que as conversas na escola tivessem sido agendadas previamente, elas aconteceram de fato nas brechas de tempo dos professores, ou seja, no tempo livre bem restrito entre uma atividade e outra. Portanto, era necessário um grau de disposição e abertura razoavelmente grande dos professores para, muitas vezes, disponibilizarem o único intervalo de tempo não ocupado do seu dia escolar para conversar com uma desconhecida pós-graduanda.

O pedido aparentemente simples – “Me conte sobre a sua vivência/experiência com o Programa” – parecia, no entanto, não ajudar muito os professores a relatar como viviam e o que pensavam do cotidiano do Programa. A dificuldade que notei em conseguir estabelecer com os professores uma conversação com a amplitude desejada, levou-me a formular perguntas mais específicas, tais como: “Gostaria de pedir a

descrição de um dia típico em que você dá aula no Programa. Como é esse dia regular?"; "Como tem sido esse Programa em relação ao seu trabalho, em relação aos alunos, em relação à escola? Tem visto mudanças?"; "E sobre os desafios, incertezas na sala de aula, tem coisas que te pegam, que te fazem pensar?".

Também me interpelei sobre se a dificuldade sentida não estaria relacionada com o fato de não ter tido tempo suficiente, nas nove visitas realizadas, para habitar aquele espaço/tempo escolar e nele construir um território com os professores com os quais conversei. Dificuldade ausente nas conversas com os alunos, cujas falas ofereciam de um modo simples e direto como têm vivido o cotidiano do Programa e seus impactos.

Enfrentando as inquietações trazidas pelo material (relatos dos encontros feitos), ocorreu-me perguntar em que medida teria de fato algo a dizer sobre o que se passava na escola visitada, restando a impressão inicial de que talvez não tivesse muito a dizer, exceto que havia obtido mais informações sobre a escola e o Programa.

O esforço em abarcar o que ficou dos encontros feitos me fez retomar a questão presente no título da dissertação – mais aprendizagem de quê? – para, a partir dela, olhar para o que se passou com os professores e alunos da escola visitada na ampliação diária da jornada escolar vivenciada por meio do *Mais Educação*.

Segundo os professores, “algo a mais” aconteceu com os alunos nessa uma hora e pouco diária em que participavam do Programa na escola. Esse algo a mais, de difícil elaboração nas diversas falas, é materializado em exemplos de atividades desenvolvidas pelos alunos e reportadas pelos professores: realizaram pequenos filmes/estórias, tiraram fotos, fizeram *storyboards*, cantaram, jogaram xadrez, dançaram, ouviram muita música, desenharam, criaram cenários, participaram de festivais. Um “algo a mais” eventualmente acompanhado de melhoras percebidas na escrita de alguns alunos, na organização do pensamento, da fala, na argumentação, e até mudança no modo de ser aluno na escola, como em um dos casos comentados.

Enfrentando obstáculos variados, como excesso de horas de trabalho, restrições de tempo e espaço para desenvolver as atividades propostas, além do baixo ganho que elas representam concretamente em termos de tempo e valor³⁸, os professores buscavam razões para participar de programas de ampliação da jornada escolar ligadas a possíveis efeitos positivos no processo de escolarização dos alunos. No entanto, para além disso, o que chamava atenção era a diferença de sentido atribuída por professores e alunos a esse

³⁸ A esse respeito ver página 91 desta dissertação.

tempo adicional em atividades na escola, uma vez que muito pouco, ou quase nada, foi relatado pelos professores sobre o que os mobilizava nas atividades desenvolvidas, como se o sentido do que nelas era produzido fosse pouco claro. Enquanto os alunos, conforme explicitado nos relatos, inventavam sentidos próprios para esse tempo a mais em atividades escolares. Para muitos deles, a ampliação da jornada escolar possibilitou mais tempo para brincar, para conhecer outros lugares, para aprender “coisas novas e divertidas”, fazer novas amizades, e para muitas “aventuras”.

As diversas restrições vivenciadas na escola visitada permite compreender, entretanto, o desconforto enfrentado pelos professores em falar sobre o que fazem no Programa da perspectiva do que produzem nas e com as crianças, pois não há tempo para reuniões onde possam pensar coletivamente sobre o que têm realizado e seus possíveis efeitos. Nesse contexto, às evidentes limitações de materiais e espaço físico soma-se ainda o cansaço gerado por um grande dispêndio de energia por parte dos professores que tomam para si o desafio de fazer existir um programa de ampliação da jornada escolar³⁹. Isso não os impedia, todavia, de diante das crianças, frequentemente evidenciarem sensibilidade, bom senso, disponibilidade e procurarem fazer “o melhor possível”.

Assoberbados com um cotidiano que os impele a estar constantemente aprendendo (em formação contínua) para dar conta de uma realidade escolar que se apresenta bastante desafiadora, os professores explicitam, em suas falas, o cerne da racionalidade política atual, que os faz interpretar a realidade e, mais pontualmente, a dimensão escolar dessa realidade, como questão de responsabilidade individual, permitindo entrever que a modulação das subjetividades, isto é, a ação de governar, é incessantemente instigada, expressando-se por meio da ideia de “dar o melhor de si” numa avaliação constante das próprias ações.

Ainda que os professores, em seus relatos sobre as atividades desenvolvidas no Programa, identifiquem que nessas atividades seja possível experimentar uma dinâmica diferente, que não é comum ao ensino regular, e que os alunos apreciam bastante, tais atividades diversificadas não parecem conversar, tensionar ou afetar o modo como o currículo comum é organizado, ou o modo como as aulas das disciplinas regulares são oferecidas.

³⁹ Embora nos documentos normativos do *Mais Educação* encontremos enunciada a importância da articulação do Programa com outros programas federais e com políticas públicas setoriais, o *Mais Educação*, na escola visitada não acontece com essas articulações.

Ao me perguntar sobre o que estaria sendo ensinado aos alunos por meio das atividades desenvolvidas no Programa, me percebo com dificuldade em definir algo em termos de saberes e conteúdos determinados, o que poderia ser tomado como um sinalizador da existência de uma falta de diálogo entre as disciplinas do currículo comum e as atividades ofertadas pelo Programa, gerando aquilo que o coordenador de educação integral do Ministério da Educação entrevistado diz ser necessário evitar: “uma escola da manhã e uma escola da tarde”, ou seja, escolas de tempo integral em que os saberes trabalhados não estariam amalgamados.

Os alunos relatam, entretanto, que aprendizagens aconteceram. Aprendizagem das relações pessoais – “a gente aprendeu novas amizades” –, aprendizagem da expressão, da comunicação – “foi a primeira vez que eu apresentei uma música na frente de um monte de gente... um monte...” –, aprendizagem da criatividade – “a gente aqui aprendeu muitas coisas... a gente aprendeu canto... fazer a música do coral, a gente faz cinema, a gente faz educação física, a gente faz xadrez...”. Aprendizagens estas que parecem se harmonizar com a necessidade de formação das personalidades caras para o mercado de trabalho atual, que demanda indivíduos criativos, comunicativos, expressivos, capazes de interagir e realizar atividades diferentes. Essa constatação, no entanto, não significa contestar a presença de atividades voltadas às artes nas escolas, mas convida a questionar a serviço de quê tais atividades estão na atualidade.

O fato de as aulas do Programa não tratarem tanto de transmitir conteúdos, como as aulas do currículo regular, além da ideia de que as atividades ofertadas devem adequar-se aos interesses e necessidades dos alunos, bastante presente na fala dos professores, mostra o vínculo desses discursos com as “pedagogias psicológicas”, que, conforme aponta Varela (1999, p. 98), caracterizam-se “por um controle exterior frágil: a criatividade e as atividades infantis são promovidas e potencializadas e as categorias espaço-temporais devem ser flexíveis e adaptáveis à necessidade de desenvolvimento dos alunos”.

A recorrência, nas falas dos professores do Programa, do quanto se sentem pressionados pela restrição do tempo das atividades desenvolvidas parece indicar que haveria, na atualidade, uma reorganização da temporalidade escolar que, de acordo com Veiga-Neto (2013), estaria associada à entrada, nas escolas, nos últimos anos, das pedagogias psicológicas e ativas.

Para o autor, ainda que as escolas que conhecemos hoje mantenham um considerável vínculo com a lógica disciplinar moderna – baseada na ética do adiamento

do prazer, da satisfação, e dos desejos imediatos das crianças e dos jovens –, as teorias e metodologias que vêm orientando o trabalho pedagógico nas escolas têm buscado cada vez mais a satisfação imediata e o foco nos interesses dos alunos.

Isso nos sugere que a entrada de programas como o *Mais Educação* nas escolas, que se baseia na lógica das pedagogias ativas, na pedagogia dos projetos, estaria provocando uma mudança do recebimento de recompensa em longo prazo, típico da escola moderna, em satisfação imediata, de curto prazo, ou seja, estaríamos vivendo a mudança de um tempo escolar contínuo, da escola disciplinar, para, nas palavras de Veiga-Neto (2013), “um tempo pontilhista, marcado pela sucessão de projetos e mais projetos” (VEIGA-NETO, 2013, p. 50).

É interessante notar que, nas conversas com professores e alunos, foi usada inúmeras vezes a palavra “projeto”, ao invés de programa, ao referirem-se ao *Mais Educação*, sinalizando que uma cultura escolar de projetos de aprendizagem é bastante presente na escola visitada.

O incômodo sentido pelos professores, causado por um tempo escolar que envolve atividades curtas e entrecortadas, é também relatado pelos alunos quando evidenciam o pouco tempo que têm para brincar. No entanto, nos alunos, o que fica mais evidente em relação aos efeitos dessa forma de organização da temporalidade nas escolas é que ela produz aprendizagens.

Ao participarem do *Mais Educação* e aumentarem o número de atividades escolares nas quais estão envolvidos, os alunos aprendem, dentre outras coisas, a gerenciar, cronometrar e fragmentar o seu tempo de vida. A aprendizagem da gestão desse tempo é evidenciada na fala de uma menina de 10 anos, participante do Programa, ao narrar de que modo sua vida precisou ser reorganizada para que pudesse estar na escola às 12 horas (horário de início das atividades do Programa), ao invés de as 13h30min (horário das aulas do currículo regular).

[...] a minha vida é bem corrida porque eu acordo tarde; eu até durmo cedo, mas eu não consigo acordar cedo... aí minha mãe fica me chamando umas dez vezes na cama; aí depois eu acordo e demoro um tempão para tomar café e eu ainda tenho que treinar piano e hoje eu contei no cronômetro quanto tempo que eu fico para treinar piano e eu fico 30 minutos e 46 segundos; e depois eu tenho que tomar banho correndo porque a tia da perua passa depois das 11:20, e eu terminei de treinar piano já era 10 e pouquinho... quase 11 horas. E antes eu cuidava da minha calopsita, ainda, que demorava uns 10 minutinhos...

Há uma interiorização pelos alunos da forma de organização de um tempo cada vez mais fragmentado.

Além da recorrência do fator tempo nas falas de alunos e professores, chamou atenção um outro tema que parece caro à escola visitada: a possibilidade de os alunos terem liberdade para “escolher mais”. Escolhas que vão desde o que e o quanto comem (caso do oferecimento das refeições na escola no formato *self service*) até o que desejam estudar. O fato de os alunos poderem escolher participar do Programa implicaria, de acordo com as falas escutadas, um maior envolvimento com as aulas, maior dedicação, o estabelecimento de um vínculo outro com os professores e, ainda, a prática da autonomia e do autoconhecimento.

A compreensão de que o oferecimento aos alunos de elementos para escolha estaria associado ao propiciar maior liberdade remete a um modo de conceber o que seria liberdade. De acordo com Rose (2001), ela estaria fortemente presente na atualidade, sendo entendida como a possibilidade de sermos “livres para escolher em nome de nós mesmos, e não em nome de nossa subordinação à autoridade de um outro” (ROSE, 2001, p. 190). Tal noção de liberdade, que parece também encontrar seu lugar nos cadernos do *Mais Educação* analisados, conforme mencionamos no capítulo 4, leva a pensar na multiplicidade de forças que nos fazem dizer “eu escolho isso” ou “eu me interesso por aquilo” e à constatação de que nossas escolhas não são tão pessoais como poderíamos supor, embora nos individualizem.

A possibilidade de os alunos, na escola visitada, escolherem de quais atividades de ampliação da jornada desejam participar no Programa *Mais Educação São Paulo*, por exemplo, não significa que as escolhas sejam livres, pois estas estão desde sempre circunscritas por um recorte estabelecido por aquilo que a escola entende como atividades possíveis e desejáveis; além dos interesses dos alunos, como nos relembra Veiga-Neto (2013), serem devidamente direcionados e produzidos por meio de intervenções dos professores e da escola.

A importância dada a uma maior liberdade de escolha dos alunos, presente em muitas das falas escutadas na escola visitada, traz um alerta quando pensamos sobre os modos de operar da racionalidade governamental contemporânea. Novamente, Rose (1988) contribui para esmiuçar esse processo quando destaca a ênfase de um “governo da alma” na atualidade, em que os processos de regulação seriam operados no interior de nossa existência. Em outras palavras, seria por meio de uma ação à distância sobre nossas

escolhas, forjando uma simetria entre os nossos valores, objetivos e ambições pessoais, e os “valores políticos de consumo, rentabilidade, eficiência e ordem social” (ROSE, 1988, p. 44) que o governo contemporâneo age.

Portanto, o oferecimento de escolhas aos alunos não pode ser confundido com o possibilitar situações de liberdade, pois isso significaria compreender liberdade como a “reivindicação da soberania de uma vontade individual” (AQUINO, 2013b, p. 206). Tal vontade individual, no entanto, necessita ser constantemente problematizada, uma vez que esta, conforme evidenciado, é sempre efeito de um complexo embate de forças que se trava com os preceitos morais instituídos pela sociedade.

Por fim, cabe mencionar, ainda, uma das falas dos professores do Programa que permaneceu ressoando em mim por algum tempo, quando afirma que “hoje em dia o conteúdo é o que menos importa. A gente está trabalhando com a educação do aluno. Fazer o papel que os pais não fazem”. Essa educação que o professor aponta ser necessária trabalhar estaria associada a uma educação moral das crianças, a qual se efetuariam por meio dos conteúdos, estes ou aqueles? De todo modo, a afirmação do professor leva a considerar que, na atualidade, os professores teriam menos a função de transmissores do saber do que a de mediadores de atividades direcionadas à subjetivação dos alunos.

Os encontros com professores, coordenação e alunos trazem alguns elementos que apontam para possíveis efeitos do *Mais Educação* que extrapolam aqueles do Programa na escola visitada. Tais elementos parecem falar de uma certa racionalidade educacional que vem sendo produzida na contemporaneidade por meio da presença de atividades que têm como foco os interesses dos alunos, além de mudanças na temporalidade escolar marcada por projetos e mais projetos que propiciariam aprendizagens que interessam a um mercado de trabalho cujas regras são cambiantes.

6 NO FINAL, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A tentativa de alinhar o percurso de pesquisa então realizado leva à retomada das questões que a motivaram e seus possíveis deslocamentos, além de nos perguntarmos pelo Programa *Mais Educação* federal no momento em que nos encontramos, dezembro de 2016.

Desde que se deu início à leitura dos documentos relativos ao *Mais Educação*, em 2014, seguida de entrevistas realizadas com seus gestores no início de 2015 e de visitas à uma escola participante do Programa, mudanças ocorreram.

Ao longo de 2015, o Programa sofreu com os ajustes fiscais realizados pelo governo federal, ainda na gestão de Dilma Rousseff. Matéria realizada pelo Centro de Referências em Educação Integral⁴⁰ aponta que muitas das 60.000 escolas que, em 2015, se beneficiavam da iniciativa do *Mais Educação*, tiveram os repasses das verbas referentes a 2014 e 2015 atrasados, inviabilizando a continuidade das atividades em diversas escolas pelo Brasil. Em 2016, a expansão do Programa continuou bastante afetada.

Após o *impeachment* da presidente eleita e a entrada do novo governo, o Ministério da Educação, por meio da Portaria n. 1.144, do dia 10 de outubro de 2016, instituiu o Programa *Novo Mais Educação*, apresentando, dentre outros argumentos, o fato de que o País não alcançou as metas delineadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para o Ensino Fundamental entre os anos de 2013 e 2015.

Portanto, após nove anos de funcionamento, o Programa foi substituído por um “novo”, trazendo à lembrança a conversa com um dos professores da escola visitada, em que ele aponta que o tempo dos programas na educação pública brasileira está vinculado a um tempo político, ao tempo de uma gestão, e a necessidade de cuidado por parte das escolas participantes de programas no sentido de não ficarem à mercê dessas constantes mudanças.

Ao longo do processo de pesquisa, as questões inicialmente formuladas também passaram por modificações. Assim, a pergunta inicial – “Em se tratando dos interesses das populações mais vulneráveis, mais pobres, para que tem servido a ampliação da jornada escolar que vem acontecendo em muitas escolas públicas brasileiras por meio do

⁴⁰ Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/noticias/relembre-noticias-sobre-mais-educacao-em-2015/>>.

Programa *Mais Educação*?” – foi, no transcorrer da pesquisa, deslocada para: “Como o Programa *Mais Educação* opera na atual sociedade da aprendizagem?”.

O contato com estudos recentes sobre governamentalidade e educação, realizados por autores inscritos no campo dos estudos foucaultianos, trouxe a constatação de que não seria possível compreender a produtividade do Programa *Mais Educação*, ou o para quê tem servido, sem considerar as formas de governo em operação na contemporaneidade. Tais estudos levaram a perceber a necessidade de acessar como o Programa opera, pondo em questão suas forças e discursos, em outras palavras, notou-se a relevância de entendê-lo, conforme apontado na apresentação da pesquisa, como parte da história das maneiras pelas quais os seres humanos governam os outros e a si mesmos em uma determinada época, em uma determinada sociedade (SIMONS; MASSCHELEIN, 2011).

É no contexto de uma certa forma de investimento sobre a vida da população, em que o Estado intervém para prover condições mínimas de proteção social para que todos possam participar do jogo do mercado, além de educar a população para que esta busque constantemente formação para empreender-se (LOPES, 2013), que o *Mais Educação* se inscreve.

O estudo dos documentos do Programa, bem como as entrevistas com alguns de seus gestores e as visitas realizadas à escola, possibilitou ampliar a análise dos modos de governar demandados pela racionalidade política atual e compreender aspectos do funcionamento do *Mais Educação* que participam da configuração daquilo que, na atualidade, tem sido designado como *sociedade da aprendizagem*.

O primeiro aspecto refere-se a um certo modo de o *Mais Educação* articular proteção integral dos alunos mais vulneráveis com novas aprendizagens. Se, de um lado, a entrada do Programa nas escolas públicas brasileiras viabiliza, conforme afirma seu coordenador federal, possíveis melhoras no aspecto nutricional dos alunos, além de assegurar a permanência das crianças mais tempo sob a guarda da escola para os pais que trabalham o dia inteiro, de outro, por meio das aulas do Programa, os alunos também têm a possibilidade de aprender mais. Nota-se que, na lógica da governamentalidade, aprendizagem e proteção social não seriam coisas separadas, mas, conforme aponta Cintya Regina Ribeiro⁴¹, estão imbricadas, pois quando os sujeitos aprendem qualquer coisa, essa aprendizagem lhes daria mais “jogo” no espectro social.

⁴¹ Fala realizada durante exame de qualificação ocorrido em 26 de junho de 2015.

O *Mais Educação*, ao acionar uma vida pedagogizada nos alunos, por meio de discursos que dizem como a vida deve ser, ou seja, “aprendendo cada vez mais”, por exemplo, instiga-os a cuidarem de si de uma maneira determinada. De modo que a lógica da proteção social se expressa na ideia de um sujeito *aprendiz ao longo da vida*, ao mesmo tempo em que a aprendizagem dessa forma de ser sujeito torna-se condição de proteção social na contemporaneidade. A dominância do verbo aprender, na fala dos alunos participantes do Programa – “a gente aqui aprendeu muitas coisas...”; “Mudou para mim que eu aprendi coisas novas que eram bem, bem antigas...”; “a gente aprendeu novas amizades” –, sugere que, por meio do *Mais Educação*, investe-se na produção de uma subjetividade aprendiz. O fato de os professores, na escola visitada, se apresentarem como impelidos a dar o melhor de si, a se autoavaliar e estar em formação contínua, a fim de conduzir as aulas do Programa, também demonstra a materialização desta forma de subjetividade aprendiz. Nota-se, ainda, que é no gesto de indivíduos racionais e responsáveis pela manutenção do *Mais Educação* nas escolas que o Estado efetua o seu poder de regulação.

O segundo aspecto do funcionamento do Programa que se articula com processos de *pedagogização* da vida refere-se à noção de temporalidade escolar que ele fomenta. Trata-se de um tempo escolar entendido como tempo para aprender, tempo ocupado, marcado por uma sucessão de atividades curtas e entrecortadas, provocando nos alunos, além da interiorização de um tempo cada vez mais fragmentado, a aprendizagem da gestão desse tempo. Aprendizagem esta que parece se harmonizar com a ideia bastante espreitada atualmente de que as pessoas necessitam se tornar responsáveis pela regulação de suas aprendizagens, cabendo às instituições escolares desenvolverem a autonomia dos educandos. Autonomia compreendida como autorregulação e autoatualização (SIMONS; MASSCHELEIN, 2008) e como a capacidade de os alunos atenderem suas próprias necessidades.

Essa noção de autonomia dos sujeitos escolares que a racionalidade governamental contemporânea instiga remete ao terceiro aspecto do funcionamento do Programa. É presente nos discursos sobre os possíveis efeitos do *Mais Educação* nas escolas públicas brasileiras a ideia de que, por meio da ampliação das oportunidades educativas proporcionada pelo Programa, os alunos poderiam atender interesses pessoais de aprendizagem. O atendimento de tais interesses estaria associado ao aumento da autonomia, da liberdade individual dos alunos, estimulando nos educandos uma liberdade intimizada e autorregulatória. Uma liberdade, conforme apontado ao longo da

dissertação, como a possibilidade de fazer escolhas pessoais dentro um conjunto limitado de elementos (CORRÊA, 2006; ROSE, 2001). A problematização dessa forma de exercício da liberdade no âmbito pedagógico atual é relevante, pois produz um “eu” que escolhe, que é autodeterminado e que, portanto, deve ser responsabilizado pelas suas escolhas e ações. Lembrando que o Programa tem como foco alunos em situação de vulnerabilidade social, ou seja, estudantes que apresentam defasagem idade/ano, dentre outros problemas, entende-se que a produção de subjetividade aí implicada incita, nesses sujeitos, a responsabilização por realidades que ultrapassam as suas possibilidades de ação.

Os aspectos do funcionamento do Programa aqui elencados ampliam a compreensão sobre os processos de governamentalização em operação na atualidade educacional e falam, ainda, de uma certa racionalidade educacional que tem provocado mudanças na temporalidade das escolas públicas brasileiras e articulado ampliação da proteção social de alunos mais vulneráveis à produção de uma subjetividade aprendiz.

A partir da perspectiva da governamentalidade, compreende-se que governar se refere a um *continuum* que se estende do governo político até as formas de autorregulação. Faz parte da estratégia neoliberal de governo o desenvolvimento de técnicas de autorregulação dos indivíduos, ou seja, técnicas indiretas para controlá-los, tornando-os responsáveis pelos riscos sociais (LEMKE, 2011). Assim, ao analisar os documentos que normatizam o Programa, as falas de alguns de seus gestores e situações vividas numa escola participante, interessou investigar como tal forma de governo esteve presente no *Mais Educação*.

Nota-se que, com a entrada do Programa em muitas das escolas públicas, a Educação Básica no Brasil foi sendo convocada a participar dos novos modos de gerenciamento do risco social, investindo na responsabilização dos indivíduos por todo tipo de risco. Há, no entanto, nesse modo de governar ou de exercer o poder, presente nas escolas na atualidade, efeitos que são incalculáveis, pois há sempre muitas realidades que se passam nas escolas, na vida, que escapam às tecnologias de governo. A tese dessa imperfeição permanente de toda ação de governar é trazida por Ramos do Ó (2009, p. 104), ao constatar que o governo seria algo que é “essencialmente marcado pelo falhanço”.

Essa afirmação permite retomar a noção de governo em Foucault, sobre a qual a pesquisa se apoiou, que ressalta que a vida sobre a qual o poder atua é uma vida capaz de variadas condutas. Uma vez que o poder em Foucault é absolutamente relacional, não

haveria um coração, nem um dentro ou fora do poder; o exercício do poder compreendido como algo que é da ordem do governo, ou seja, o ato de “conduzir condutas” (FOUCAULT, 1995, p. 288) e ordenar as possibilidades e probabilidades de ação dos outros pressupõe a existência da liberdade, ou de sujeitos de ação.

Há, portanto, um agonismo ou agonística entre liberdade e governo para Foucault. A ideia de agonística pressupõe imanência, algo que emerge *in loco*, pois estamos imersos em relações de poder, e é por isso também que se pode entender que não existiriam *inevitabilidades* ao investigar as forças e discursos presentes no *Mais Educação*, mas campos de possíveis que são construídos em um emaranhado de relações de poder constantemente reconfiguradas.

Os discursos com os quais se entrou em contato nessa pesquisa – materiais normativos do *Mais Educação*, ditos de sua equipe gestora e falas de professores e alunos participantes do Programa – foram compreendidos a partir da constatação de uma forma de governar na contemporaneidade que nos torna sedentos de ser aprendizes. No entanto, tal forma de governo supõe escapes incessantes, os quais expressam algo que foge à ordem do cálculo.

Chegando ao final deste percurso, perguntamo-nos se a fala trazida pelas crianças, na escola visitada, de que o Programa possibilitou a elas mais tempo para brincar, mostraria esse algo que é da ordem do incalculável, aquilo que acontece e que escapa ao que o *Mais Educação* pretende produzir e controlar. Ao se comporem com esse tempo escolar a mais, proporcionado pelo Programa, produzindo encontros improváveis com tudo que encontraram – bolinhas, músicas, campeonatos, tarrachinhas, filmes, timbres, ou, como bem resumiu um dos alunos, “um monte de vidas” –, eles criaram espaços de brincadeiras, espaços para que o inédito se apresentasse, espaços de resistência, talvez.

Quanto a nós, adultos, como lutar contra certos modos de condução de nossas condutas e de autoconduta? Retomando Foucault, compreende-se que resistir requer um estado de atenção e espreita constantes em relação ao que se faz, a como se age. Requer o questionamento do terreno movediço das verdades ou grelhas discursivas que nos envolvem a todos, requer agir sobre si, sobre a constituição do que e como temos nos tornado o que somos. Trata-se de um gesto eminentemente ético-político, aquele que nos força a um interrogar sem fim o que está naturalizado em nós.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2009.

AQUINO, J. G.; RIBEIRO, C. R. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 57-71, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8202/5530>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

AQUINO, J. G. Disjunção, dispersão e dissensão da educação contemporânea. In: SARAIVA, K.; MARCELLO, F. de A. (Org.). **Estudos Culturais e educação**: desafios atuais. Canoas: Ed. da Ulbra, 2012. p. 137-156.

_____. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governo docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2013a. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/.../9451>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

_____. A governamentalidade como plataforma analítica para os estudos educacionais: a centralidade da problematização da liberdade. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b. p. 195-211.

BALL, S. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12886/9446>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BOCCHETTI, A. **A era do preparo**: hiperformatividade e instrumentalização dos modos de existir. 2013. 281f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral**: texto de referência para o debate nacional. MEC: Brasília: MEC, 2009a. (Série Mais Educação)

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação**: Gestão Intersetorial no Território. MEC: Brasília: MEC, 2009b. (Série Mais Educação)

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Redes de Saberes Mais Educação**: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Brasília: MEC, 2009c. (Série Mais Educação)

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes, e jovens aprenderem. Brasília: MEC, 2013a. (Série Mais Educação)

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília: MEC, 2013b. (Série Mais Educação)

_____. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2014. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15842&Itemid=>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, seção 1, p. 27834-27841, 23 dez. 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (Plano Nacional de Educação). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Edição extra, Seção 1. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007, Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 jan. 2010, Seção 1, Edição Extra. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 20 de abril de 2007. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2015.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.

CAMPOS, R. F.; SHIROMA, E. O. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/173/172>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

_____. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a03v29n1>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2014.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

CARVALHO, J. S. Democratização do ensino – revisitado. In: **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 88-99.

CARVALHO, M. M. C. Notas para a reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 4-11, ago. 1988.

CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 43-60.

COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

_____. História(s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

_____. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em revista**, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300005&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2014.

CORRÊA, G. C. **Educação Comunicação Anarquia**: procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

DAHLSTEDT, M.; TESFAHUNEY, M. Speculative Pedagogy: Education, Entrepreneurialism and the Politics of Inclusion in Contemporary Sweden. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 8, n. 2, p. 249-274, dez. 2010.

DEACON, R.; PARKER, B. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade?. In: SILVA, L. H. da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 138-153.

DELEUZE, G. **Foucault**. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC / Unesco, 1999.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

FAURE, E. **Aprender a ser**. Lisboa: Bertrand, 1977.

FISCHER, R. M. B. A paixão de “trabalhar com” Foucault. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 37-60.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-222, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

FYMYAR, O. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas públicas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 35-56, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227054004.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: **Microfísica do poder**. Org., sel. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 15-38.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica** (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. Tecnologias de si. Trad. Andre Degenszajn. **Verve**, São Paulo, n. 6, p. 321-360, 2004.

_____. **Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder, saber**. Org. Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 37-47. (Col. Ditos & Escritos, v. 4).

_____. **Segurança, Território, População**. Curso no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Nascimento da biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. Verdade, poder e si mesmo. In: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Org. Manoel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 294-300. (Col. Ditos & Escritos, v. 5).

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Curso no Collège de France (1981-1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-127.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 13-42.

_____. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Política & Trabalho**, Revista de Ciências Sociais, João Pessoa, n. 36, p. 169-186, abr. 2012.

Disponível em:

<<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/politicaetrabalho/article/view/12869>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

GARCIA, M. M. A. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec** – Educação, Cultura e Ação Comunitária, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006. Disponível

em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

HENNING, P. C.; RATTO, C. G. Efeitos de sentido em discursos educacionais contemporâneos: a figura falaciosa da liberdade como promessa de redenção. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 571-583, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a10v36n2.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

KLAUS, V. Escola, modernidade e contemporaneidade. In: LOPES, M. C; HATTGE, M. D. (Org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 185-205.

KRAWCZYK, N. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, out. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a05.pdf>. Acesso em: 19 maio 2015.

_____. N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/02.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2014.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300007&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2014.

LEITE, L. H. A. Educação integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em revista**, Curitiba, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300005&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2014.

LEMKE, T. The birth of Bio-Politics: Michel Foucault's lecture at the Collège de France on Neo-Liberal Governmentality. **Economy and Society**, London, v.30, n. 2, p. 190-207, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem?. In: BARRA, V. M. L. da (Org.). **Educação**: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Ed. da UFG, 2014. p. 257-308.

LOCKMANN, K. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/79669>>. Acesso em: 6 dez. 2013.

LOPES, M. C. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Foucault**: filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 283-298.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação** [impresso], Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942/9452>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

MACHADO, A. M. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: abrindo brechas com a psicologia. In: FACCI, M.; MEIRA, M.; TULESKI, S. (Orgs.). **A exclusão dos “includidos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Santa Catarina: Ed. da Universidade de Maringá, 2011. p. 61-90.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 53-68.

MENEZES, J. S. S.; COELHO, L. M. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007. p. 01-16.

MENEZES, J. S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 69-88.

_____. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/10.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MIRANDA, M. G. de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200017&lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2014.

MIRANDA, M. G. de; SANTOS, S. V. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2012v30n3p1073/pdf_1>. Acesso em: 10 dez. 2013.

MOLL, J. A agenda da educação integral - compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Col. Estudos Foucaultianos)

NOMA, A. K. Unesco e Educação no Brasil a partir da década de 1990: percursos de uma pesquisa. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 54-73, 2010. Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq11/4_unesco_educacao_cp11.pdf. Acesso em: 22 abr. 2015.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, 1990. Unesco, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Último acesso em: 23 mar. 2013.

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. da F. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In: PEREIRA, E. W. et al. (Org.). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Ed. da UnB, 2011. p. 241-260.

PERONI, V. M. V.; ADRIÃO, T. **Programa Dinheiro Direto na Escola: Uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?** Brasília, DF: Inep, 2007.

PERRUDE, M. R. da S. **Política educacional e inclusão social: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar**. 2013. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PIO, C. A.; CZERNISZ, E. C. da S. A educação integral no mais educação: uma análise do programa. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 241-254, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644415078>. Acesso em: 12 abr. 2015.

POPKEWITZ, T. S. Pacts/Partnerships and Governing the Parent and Child. **Current Issues in Comparative Education**, v. 3, n. 2, p. 122-130, may 2001. Disponível em: <http://devweb.tc.columbia.edu/centers/cice2012/index.asp?Id=Past+Issues&Info=Volume+3%2C+Issue+2>. Acesso em: 22 abr. 2015.

POPKEWITZ, T. S.; OLSSON, U.; PETERSSON, K. Sociedade da Aprendizagem, cosmopolismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 34, v. 2, p. 73-96, mai/ago, 2009.

RAMOS DO Ó, J. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno licenial (último quartel do século XIX – meados do século XX)**. Lisboa: Educa, 2003. (Col. Ciências Sociais, 2)

_____. O governo do aluno na modernidade. **Educação - Foucault pensa a educação** [impresso]. São Paulo: Segmento, 2007. p. 36-45. (Especial: Biblioteca do professor 3, *Educação*)

_____. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 97-117, maio/ago. 2009.

Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8434/5542>>.

Acesso em: 22 abr. 2014.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: Silva, T. T. da (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. p. 30-45.

_____. Inventando nossos eus. In: SILVA, T. T. (Org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

SANTOS, S. V. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SÃO PAULO (Município). **Portaria nº 2750**, de 27 de maio de 2011. Regulamenta o Decreto nº 52.342 de 26/05/11 que institui o Programa “Ampliar” nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo, 2011.

Disponível em:

<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=28052011P%20027502011SME>.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300/5538>>.

Acesso em: 22 abr. 2015.

SARAIVA, K. Educando para viver sem riscos. **Educação** [impresso], Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 168-179, maio/ago. 2013. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12894/9448>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. Educação como ação biopolítica. **Espacios nueva serie**, Estudios de Biopolítica, Universidad Nacional de la Patagônia Austral, n. 7, p. 340-355,

2012. Disponível em:

<http://www.academia.edu/2509804/dossier_Biopolitica_hoy_Revista_Espacios_nuevase_rie>. Acesso em: 10 dez. 2013.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Col. Polêmicas do nosso tempo, 99)

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

SILVA, A. L. F. da. **Políticas de ampliação da jornada escolar**: estratégia para a construção da educação integral?. 2014. 274p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, B. A. R. da. **Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)**. 2013. 275p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. **Educational Theory**, University of Illinois, v. 58, n. 4, p. 391-415, 2008.

_____. Sociedade da Aprendizagem e governamentalidade: uma introdução. **Currículo sem fronteiras**, Revista para uma educação crítica e emancipatória, v. 11, n. 1, p. 121-136, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://132.248.9.34/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no1/9.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SMEYERS, P.; DEPAEPE, M. **Educational Research**: the educationalization of social problems. Educational Research 3. Dordrecht: Springer, 2008.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p.78-84, jan./mar. 1959.

_____. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1994.

_____. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1996.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação integral – a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

TOMASEVSKI, K. **Free and Compulsory education for all children**: the gap between promise and performance. Right to Education Primers n. 2. Gothenburg: Novum Grafiska AB, 2001.

TORALES, M. A. Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. **Educar em revista**, Curitiba, n. 45, p. 125-135, jul./set. 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300009&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2014.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

_____. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 87-96.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

_____. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Foucault**: filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 37-52.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

VEYNE, P. M. **Como se escreve a história**. Foucault revoluciona a história. 3. ed. Brasília: Ed. da UnB, 1995.

VIEIRA, E. **A cidade e o governo dos homens**: sobre o lastro educacional da urbanidade contemporânea. 2012. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. do. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: Unesco, 2000. (Cadernos Unesco. Série educação, 5)

APÊNDICE

Roteiro de entrevista direcionado aos gestores do Programa *Mais Educação* em nível municipal e estadual de São Paulo e nível federal.

Nome:

Formação:

Há quanto tempo trabalha na gestão do Programa *Mais Educação*?

- 1) Você poderia me falar um pouco do que envolve o seu trabalho como gestor(a) do Programa *Mais Educação*?
- 2) A hipótese que eu me referi (ao explicitar a temática da minha pesquisa) das escolas virem sendo chamadas, ano após ano, a abarcarem mais e mais funções, faz algum sentido para você? Se sim, de que maneira isso vem acontecendo na sua visão?
- 3) A escola de jornada de tempo parcial parece ter problemas. Qual a sua leitura desses problemas?
- 4) Em seu entendimento, a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola ou em atividades escolares pode ajudar na melhoria de quê?
- 5) Por que passou a ser interessante investir na ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas (ou em atividades escolares) em vez de injetar mais recursos (dinheiro) na escola de jornada de tempo parcial?
- 6) Que desafios e dificuldades esperavam encontrar na implantação do Programa *Mais Educação*? O que encontraram?
- 7) Considerando a maneira que o Programa *Mais Educação* está atualmente estruturado, haveria alguma modificação que você considera pertinente que seja feita?