

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: PRETEXTOS, CONTEXTOS E PRÁTICAS DISCURSIVAS NO NORDESTE

THE MORE EDUCATION PROGRAM: PRETEXTS, CONTEXTS AND DISCURSIVE PRACTICES IN THE NORTHEAST

Cibele Maria Lima RODRIGUES¹
Ana Emília Gonçalves de CASTRO²
José Lopes da CUNHA JÚNIOR³

RESUMO: O artigo apresenta uma análise parcial de pesquisa de avaliação do Programa Mais Educação, realizada em 24 escolas públicas (municipais e estaduais) de quatro capitais nordestinas: Fortaleza, João Pessoa, Maceió e Aracaju. Foram analisadas entrevistas com gestores escolares e os coordenadores do programa nas respectivas secretarias, a partir da abordagem do ciclo de políticas (Ball e Bowe). Assim, ao longo do texto, são analisados: o contexto que influenciou a criação do Programa e os documentos orientadores. Percebeu-se que os documentos com as orientações pedagógicas não eram utilizados pelos gestores escolares. As orientações (oficiais) indicam uma reorganização curricular, com uma perspectiva interdisciplinar e intercultural para que as atividades do programa não representem apenas uma “ocupação” no contraturno. Tal concepção foi encontrada apenas em quatro escolas (sendo uma em cada capital). Nesses casos, percebeu-se que as escolas possuíam uma coordenação pedagógica que possibilitava melhor integração com o currículo. Nas práticas discursivas predominam as idiossincrasias e a visão de ofertar atividades para “ocupar o tempo” (com o sentido de proteção social). O fator que influenciava a percepção era existência de formação. Gestores e coordenadores concluíram que o programa eleva a auto-estima dos alunos e desperta o gosto pelos estudos, sobretudo pela inclusão de esportes e artes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral. Política educacional. Gestão educacional.

INTRODUÇÃO

Desde sua criação, em 2007, o Programa Mais Educação tem se destacado por ser a maior iniciativa do governo federal com o intuito de induzir uma política para ampliação da jornada escolar, no ensino fundamental (MOLL, 2012). Sua proposta é ancorada em uma concepção de educação integral que tem como um dos princípios “a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais”, nessa integração está proposto ainda o diálogo entre conteúdos escolares e saberes locais (BRASIL, 2007). Sendo assim, não se restringe apenas ao aumento de horas na jornada, mas possui uma proposta de reorganização curricular, numa perspectiva interdisciplinar, incluindo atividades no campo das artes, de esportes, dentre outros.

No entanto, essa concepção encontra dificuldades na prática, sobretudo, por

¹ Socióloga, Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI), Doutora em Sociologia (PPGS -UFPE). Endereço eletrônico: cibele.rodrigues@fundaj.gov.br

² Designer, Professora da UFPE, mestre em Educação (PPGECI -UFRPE-FUNDAJ). Endereço eletrônico: aemilica@gmail.com

³ Geógrafo, mestre em Educação (PPGECI -UFRPE-FUNDAJ). Endereço eletrônico: jkaraja@uol.com.br

não se tratar de uma política universal de ampliação do tempo, mas de uma ação focalizada e que propõe uma grande mudança no currículo. Sendo assim, muitas são as críticas ao desenho do Programa. Elas se direcionam a dois aspectos: primeiro ao fato do programa ser direcionado a um número limitado de alunos por escola e, segundo, por ser executado por monitores considerados voluntários que atuam como docentes, numa relação de trabalho precária (SILVA; SILVA, 2010).

Controvérsias à parte ele se tornou a referência para discussão sobre a ampliação do tempo e mudanças no conceito de educação no ensino fundamental. A produção acadêmica em torno do referido Programa aponta para sua centralidade enquanto impulsionador na oferta de mais tempos-espacos para estudantes das classes populares que implica a ampliação dos direitos à educação pública e de sua qualidade (CRUSOÉ, 2015). Tal centralidade também está relacionada com o crescimento vertiginoso, tendo iniciado em 2008, em 1,7 mil escolas, chegou a para 49.488, em 2013, e teve adesão de quase 60 mil em 2014, segundo informações concedidas pela Diretoria de Currículos e Educação Integral do MEC.

Nesse ínterim, o Programa tem recolocado na agenda pública o debate da educação em tempo integral, muito embora, pelas restrições apontadas fique claro que ainda não foi obtido o consenso necessário para que essa proposta se torne uma política universal. O êxito obtido é sua inscrição na meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, no qual está expressa a promessa de que em 2024, o tempo esteja ampliado 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, 2014a). Mesmo quando inserido no Plano Nacional ainda não se apresenta como uma política de Estado. Por essa razão se percebe que o consenso não foi alcançado. Outros países decidiram colocar como meta a universalização, como é o caso da Argentina, onde existe uma lei (Nº 26.206, de 2006) que estabelece como meta universalizar a jornada ampliada no nível primário (VELEDA, 2013).

Considerando esse debate, realizamos uma pesquisa tendo como intuito avaliar como o Programa estava influenciando as práticas pedagógicas e de gestão. A intenção foi perceber como os sujeitos estão interpretando as diretrizes do Programa e se elas têm propiciado algum tipo de mudança nas práticas discursivas. Para tanto foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 24 gestores escolares, distribuídos em quatro capitais nordestinas: Fortaleza, João Pessoa, Maceió e Aracaju. Também foram entrevistadas/os técnicas/os e coordenadoras/es setoriais das respectivas secretarias (municipais e estaduais).

Sendo assim, iremos apresentar, no âmbito do presente artigo, uma análise parcial dos resultados, tendo como foco as questões relativas à reorganização curricular proposta nos documentos do Programa, bem como às mudanças identificadas pelos gestores nos alunos. Para tal análise, julgamos importante incluir questões relativas ao conhecimento do programa e às ações de formação e de acompanhamento por parte

das secretarias às escolas, partindo da hipótese que elas seriam fundamentais para propiciar essa mudança.

Antes, porém, de adentrarmos na análise das entrevistas, vamos, em primeiro lugar, apresentar as influências que condicionaram a criação do Programa Mais Educação, e, posteriormente, as principais matrizes discursivas contidas nos documentos oficiais. Essa estruturação tem como pressuposto teórico-metodológico a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006) que compreende a política pública como processo cíclico constituído pelo contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática (que serão explicitados ao longo do artigo).

Partimos do pressuposto que o fato de ser um programa já encerra em si limitações, visto que, os programas são, por definição, experimentações sociais com vistas à criação de políticas ou com o intuito de se direcionar a problemas específicos. Na literatura de políticas públicas, há certo consenso de que a execução dos programas não segue, rigorosamente, os resultados previstos pelos formuladores, seja por limitações cognitivas em relação à complexidade do fenômeno; ou ainda devido à impossibilidade dos formuladores controlarem e preverem as contingências do ambiente político (SILVA; MELO, 2000). Os implementadores tomam decisões que são fundamentais para o direcionamento dos programas. E, seguindo a teoria do discurso, pressupomos que a implementação envolve sempre interpretação e recriação da política que pode representar mudanças naquele contexto ou na política original (processo de recriação). Na prática, os sujeitos fazem o que Hall (2003) chama de tradução das políticas, do ponto de vista subjetivo, dos códigos culturais e relações de poder em cada contexto.

CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA CRIAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

As políticas, de uma forma geral, surgem no contexto do Estado moderno que adquiriu legitimidade para instituir normas e regulações, com o advento do capitalismo. Sendo assim, o Estado regula e mantém os sistemas e práticas educacionais, e, como afirma Torres (2001, p. 27), todas as normatizações resultam de intensas negociações e embates no interior dos governos, que revelam em determinados momentos da história suas intencionalidades e o lugar da educação nos seus projetos políticos e de poder.

Nesse sentido, Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006), denominam esse processo de disputas como contexto de influência, no qual os discursos em torno das finalidades sociais da educação possuem diferentes sentidos, que, são, por seu turno, influenciados por organismos internacionais, grupos de interesse, movimentos sociais, produções intelectuais. Na arena política ocorrem as disputas em torno dos sentidos que serão dominantes, mas existe uma hegemonia que limita o alcance das mudanças (LACLAU, 1990). Ao se sedimentarem como “verdade” e “solução necessária” para os

problemas vigentes, os sentidos dominantes se espalham fazendo com que o discurso se materialize no texto da política e nas práticas discursivas, naturalizando-se. No entanto, esse discurso dominante sempre carrega em si fissuras que mostram suas contradições e geram as possibilidades de mudança (LACLAU, 1990). Isso ocorre frequentemente em relação às políticas sociais e educacionais que criam promessas em torno de programas que podem solucionar problemas específicos, mas sempre deixam lacunas. Além disso, esse processo é inerente à formulação de políticas porque existem contradições que impedem essa sutura. Marx (1995), ao analisar as políticas sociais no sistema capitalista nos deixou uma pista ao afirmar que estas podem no máximo garantir uma emancipação política, mas sempre será de forma limitada.

No caso das políticas educacionais, em particular, a definição ocorre por meio de disputas entre diferentes grupos que influenciam nas questões pertinentes aos objetivos da educação (CARVALHO, 2010). Para compreender programas e políticas é preciso entender as mudanças ocasionadas pela resignificação do papel do Estado e, por conseguinte, da qualidade dos serviços públicos, sobretudo a partir das reformas neoliberais dos anos 1990. Essas envolveram processos de privatização e hegemonia dos discursos de excelência, efetividade e qualidade dentro da lógica e cultura do novo gerencialismo (BALL, 2006, p. 12), conseguindo estabelecer uma agenda globalizada para tais políticas (BALL, 2001). Nesse discurso, a qualidade da educação está relacionada com a valorização de práticas de competição e empreendedorismo, baseadas no discurso liberal em que os indivíduos são autorreferenciados. Dessa forma, a disputa ocorre em torno dos significados da qualidade educacional, que, na visão dos movimentos sociais está associada ao direito à educação, à aprendizagem, condições de trabalho para os docentes, mas na visão neoliberal está restrita à melhoria dos resultados. Nesse ínterim, também a partir da década de 1990, a ampliação da jornada escolar começou a aparecer como uma das possibilidades de melhoria da qualidade para países da América Latina, tanto para movimentos quanto para organismos internacionais, obviamente com propostas distintas (MARTINIC, 2015; VELEDA, 2013). A escola em tempo integral entra na agenda desses países, quando já é uma realidade em outros, e começa a ser encarada como uma “solução”, embora não seja um consenso. O debate se coloca em torno das finalidades dessa ampliação e, por conseguinte, do seu currículo (os conteúdos a serem selecionados). E ainda se essa ampliação pode chegar a alcançar o patamar de direito.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A questão da educação integral como direito de todos foi colocada pelos “Pioneiros da Educação”, em 1932, que também questionavam a organização curricular. E, naquele momento, já estava instalada a disputa de sentidos, visto que a educação integral também era defendida pela Ação Integralista Brasileira. Enquanto os primeiros defendiam o direito a uma escola única, laica, obrigatória, gratuita, de caráter público, numa perspectiva liberal, os integralistas, com uma visão elitista,

propunham a educação integral como uma forma de controle social, de mecanismos para distribuir de forma hierarquizada tais atores na sociedade. Os Pioneiros reivindicavam do Estado uma reforma na educação, criticando o elitismo vigente e às escolas católicas que praticamente monopolizavam o ensino, no âmbito privado (ROMANELLI, 1978).

Os pioneiros mostravam o descompasso entre o desenvolvimento industrial (moderno) e a educação (atrasada), sobretudo porque ainda persistia a segregação herdada do período imperial. Além disso, criticavam o caráter artificial e verbalista da escola tradicional. Em sua proposta está uma concepção pragmática, mas que não deve servir aos interesses de classes, mas das necessidades psicobiológicas do indivíduo. Por outro lado, a escola deve estar vinculada ao seu contexto e aos valores humanistas, de solidariedade, de serviço social e de cooperação, como também incluindo o trabalho como melhor forma de estudar a realidade (como aquisição ativa da cultura).

Nos anos 1950 são criadas as Escolas-parque e as Escolas Experimentais⁴, propostas por Anísio Teixeira, colocando na agenda pública não apenas a questão do tempo integral, mas também a necessidade de novos métodos, numa junção entre pesquisa e prática pedagógica, considerando a integralidade dos sujeitos. Essa proposta tinha suas bases na concepção pragmática de John Dewey, que relacionava preparação para o trabalho e cidadania, numa perspectiva liberal (TEIXEIRA, 1955). Tal concepção foi inicialmente criticada pelos conservadores da época que defendiam a educação religiosa como fundamental para formação humana (integral). E, por outro, lado também atacada por marxistas por ser uma concepção centrada no aluno, sem desenvolver uma perspectiva crítica (SAVIANI, 2000)

Nesse debate, os conservadores foram, em certo sentido, vencedores porque não se obteve consenso da “necessidade” de uma escola de tempo integral. Afinal, nem o direito à educação se logrou obter de fato. Ao longo do tempo, as desigualdades educacionais persistiram, bem como, o modelo enciclopédico que prioriza conteúdos. É sabido que tais desigualdades refletem a estrutura de desigualdade e hierarquizada que predomina no país, com os resquícios da colonização que excluiu os mais pobres e, sobretudo, populações negras e indígenas (GENTILI, 2009).

Essa constatação é tão explícita que a Conferência Mundial de Jontiem, em 1990, declarou a necessidade de “educação para todos”, na mesma perspectiva do Manifesto dos Pioneiros da Educação, sessenta anos antes. No entanto, a interpretação dada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, foi universalizar o acesso ao ensino fundamental, sem uma política adequada que garantisse a qualidade. Esse processo também foi acompanhado de mudanças propostas pela Constituição

⁴ O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, na gestão de Anísio, criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1955), no Rio de Janeiro, e cinco Centros Regionais: São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco. No início dos anos 60, o INEP implantou várias Escolas Experimentais (Recife, Rio de Janeiro, Salvador). Informações disponíveis em: http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2130:escola-experimental-do-crpe-do-recife-&catid=87&Itemid=782 Acesso em: 09 fev. 2017.

de 1988 no tocante à descentralização de sua oferta que foi sendo gradativamente compartilhada com os municípios⁵. Ressalta-se, porém, que as questões relativas à qualidade permanecem não atendidas. Por outro lado, “a classe dominante sempre teve escola de tempo integral” e de qualidade, o modelo das escolas católicas (e liceus) foi substituído pela formação complementar em espaços artísticos, esportivos ou científicos (fora das escolas), e em cursos pagos, como ressalta Giolo (2012, p. 94). Sendo assim, os processos de escolarização são tão desiguais quanto às condições de vida de classes que compõem a sociedade ou o mercado (GENTILI, 2009).

Mesmo sendo minoritário, o debate da escola em tempo integral não desaparece, pois nas lutas dos educadores por uma educação de qualidade, há uma defesa (por parte de uma parcela deles) da ampliação de tempos e espaços. Sendo assim, está inscrita a, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), em seu artigo 34, a educação integral (BRASIL, 1996). No entanto, o fato de não ser compulsória (artigo 34 e 87) fragiliza o cumprimento do regime integral nas redes escolares urbanas de ensino fundamental. A proposta reaparece no texto do Plano Nacional da Educação-PNE, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), com a proposta de ampliação da jornada para sete horas diárias, ressaltando o foco nas “crianças das famílias de menor renda”. Mas ambos não foram suficientes para possibilitar a ampliação do tempo nas escolas.

Ressalte-se que houve uma tentativa do governo federal ao implantar os CAICs, na gestão de Collor, que tinha como referência os CIEPs (Centros integrados de Educação Pública) do Rio de Janeiro⁶, ambos incluíram a construção de escolas com estrutura para funcionar em tempo integral. Além dessas, outras experiências são elencadas por Cavaliere (2009) que distingue *escola de tempo integral* e o *aluno em tempo integral*⁷. A primeira concepção se refere a mudanças no interior das unidades escolares (com alunos e professores em tempo integral), a segunda diz respeito à articulação da escola com instituições que disponibilizem atividades aos alunos no contraturno (CAVALIERE, 2009). Com algumas variações, os modelos oscilam entre esses dois tipos ideais. E, mesmo quando há *escolas em tempo integral* existe um debate subjacente sobre que concepção de educação, pois o conceito de educação integral é bastante polissêmico (GABRIEL; CAVALIERE, 2012). Entram em jogo as concepções liberais, socialistas, anarquistas e neoliberais; a ampliação do tempo pode ser simplesmente o aumento de horas de atividades cognitivas que não considera a integralidade dos sujeitos (ARROYO, 2012; PARO, 2015).

⁵ Esse processo foi intensificado partir de 1988, quando, com a nova Constituição, os municípios passaram a entes federados. Em 1996 foi criado o Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, posteriormente substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- Fundeb (2007), este último com prazo de vigência até 2020.

⁶ Sobre os CIEPs conferir Lígia Coelho (2009) e Vitor Paro et al. (1988).

⁷ A autora usa como exemplos dessas duas formas de conceber a educação integral: os CIEPS (Centros integrados de Educação Pública) no Rio de Janeiro, nos anos 1980, representando a primeira vertente e o PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança), em São Paulo, para exemplificar a segunda. Recentemente diversas experiências em cidades (como Palmas) e em estados como Minas Gerais e Pernambuco, as concepções de educação são diferentes nessas experiências.

Mesmo a partir de pontos de vista diferentes, foi se formando certo consenso, na literatura, sobretudo nos documentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Unicef e da Unesco, que há uma correlação positiva entre aumento do tempo e melhoria da aprendizagem, sobretudo entre os mais pobres que não possuem recursos para “reforços” extra-escolares (VELEDA, 2013; LLORENS, 2014; MARTINIC, 2015). A qualidade desse tempo e sua influência nos resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) também estão no âmbito da formulação de tais políticas na América Latina. A solução de ampliar o tempo foi consolidada no documento que define as Metas Educativas para 2021, elaboradas em 2008, com a concordância dos ministros de educação da região. Na meta quinta estabelece melhorar a qualidade da educação e na meta 14 propõe ampliar o número de escolas com tempo integral no ensino primário, até cobrir entre 20% e 50% até 2021 (VELEDA, 2013, p. 42).

No entanto, as políticas de aumento da jornada escolar já tinham sido iniciadas no final da década de 1990. O Chile foi o pioneiro nesse processo, quando em 1997 criou o regime de *Jornada Escolar Completa Diurna*. Em 1998, o Uruguai implantou o programa *Escuelas de Tiempo Completo* e em 1999, a Venezuela criou os programas *Simoncito* e *Escuelas Bolivarianas*. Essa diretriz foi retomada nos anos 2000, quando Cuba e México criaram respectivamente os programas *Extensión de la Jornada* e *Programa de Escuelas de Tiempo Completo*. E em 2011, a Argentina criou a *Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en Nivel Primario*. Apenas Chile e Cuba implantaram um modelo universal, que abarca a totalidade das escolas, sendo que no primeiro abrange o 3.º grau do nível primário e 4.º ano do nível secundário (Chile) e no segundo caso, todo o nível primário e secundário. Vale ressaltar que são distintas concepções de educação, que orientam as políticas desses países. Para Veleda (2013), essa onda de criação de políticas tem causas comuns. Ela identifica pelo menos três eixos comuns, o primeiro se refere à ampliação da proteção social em contexto de desigualdade e de incorporação das mulheres ao mercado de trabalho. O segundo se refere à melhoria dos resultados de aprendizagem, tendo como parâmetro as avaliações nacionais e internacionais que, para Veleda (2013), têm relações com o chamado “fracasso escolar” no final dos anos noventa⁸. Essa proposta considera resultados de pesquisas em que o aumento do tempo escolar teve impacto positivo na aprendizagem. E terceiro, a influência dessas pesquisas e as transformações próprias da educação fundamental, que criaram um discurso em torno da necessidade de garantir saberes fundamentais e abarcar a complexidade da cultura contemporânea, incluindo novas aprendizagens, como línguas estrangeiras e novas tecnologias de comunicação. O aumento de tais conteúdos resultaria, necessariamente, na ampliação do tempo de ensino.

⁸ Embora ela coloque o fracasso e as baixas notas nas avaliações nacionais no mesmo conjunto, são temas distintos que não, necessariamente estão relacionados.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: DOCUMENTOS E INTERTEXTOS

Seguindo a diretriz do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), foi criado, em 2007, o Programa Mais Educação, com o intuito de induzir a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental. Também está permeado por esses discursos de que o tempo integral pode melhorar a aprendizagem, os resultados e ampliar a proteção social, e, por esse caminho, ampliar as “oportunidades educacionais” aos mais pobres. A educação em tempo integral, no atual desenho, passa a inserir-se na garantia do direito à educação de qualidade (CURY, 2002; ARROYO, 2012), considerando as disputas de sentidos e de projetos políticos que permitem que os sujeitos defendam as mesmas bandeiras, mas os seus sentidos podem ser completamente diferentes. Esse aparente “desentendimento” é inerente à toda argumentação e de todo litígio argumentativo político (MOUFFE, 2002; RANCIÈRE, 1996). Nesse caso, a concepção de direito recai sobre as finalidades da educação. De um lado, a visão do campo economicista que mensura a qualidade apenas pelos resultados das avaliações nacionais e, de outro lado, visões de movimentos sociais que destacam as relações de ensino-aprendizagem, considerando as assimetrias dos contextos e as diferentes dimensões dos sujeitos. Na visão economicista predomina a visão da educação como voltada somente à formação para o mercado de trabalho, enquanto na visão dos movimentos sociais, a formação para exercício crítico da cidadania também deve estar incluído.

Em meio a esses dois polos, o governo Lula, instituiu um discurso que colocava a educação como propulsora do desenvolvimento social, no modelo chamado também neodesenvolvimentista. Não por acaso, a grande marca da gestão no âmbito educacional, a partir de 2007 foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele surgiu de uma tentativa de consenso entre concepções distintas para propor uma refundação do estado republicano, naturalmente, com inúmeras contradições e falhas, como todo processo dessa natureza. O PDE congrega as diversas ações que incluem desde a educação infantil até a pós-graduação, incluindo educação de jovens e adultos e os temas pertinentes à diversidade cultural. Enquanto, de um lado houve um aumento do investimento em educação, ainda restava o antigo problema da falta de um sistema articulado (SAVIANI, 2007).

Refletindo e refratando essas disputas e seguindo a lógica de planejamento estatal foi instituído, pelo Ministério da Educação, o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”. Nome bastante apropriado para um governo que pretendeu retomar a lógica desenvolvimentista, mas numa perspectiva da social democracia (AZEVEDO, 2004). Dentro desse decreto estava o Plano de Ações Articuladas (PAR, 2007) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), duas ferramentas de gestão e controle, respectivamente (WERLE, 2011). O PAR, sob a ótica do planejamento e racionalização na relação com os entes federados, instituiu uma forma de colaboração entre eles, tendo o IDEB, como instrumento de avaliação que se insere na lógica das grandes avaliações defendidas pelos organismos internacionais, e que teve sua origem no governo de Fernando Henrique Cardoso, com o Sistema de

Avaliação conhecido por SAEB (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Nesse bojo, está o Programa Mais Educação como uma ação criada para atender a ampliação da jornada escolar prevista desde a LDB (BRASIL, 1996). Assim, ele representa uma inovação na agenda dessa política educacional ao se diferenciar, em certa medida, da lógica de resultados do IDEB e por oferecer atividades no campo de esportes, artes, comunicação, meio ambiente e direitos humanos. Mas é instituído como minoria, nas fissuras de um sistema hegemônico pelas grandes avaliações.

Por ter sido definido como Programa, é importante esclarecer, de antemão, que sua abrangência é limitada. Tendo sido criado como uma ação para o contraturno, também incluiu, desde o início, a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. E é colocado como caminho para *indução* da ampliação da jornada escolar. Como Programa foi criado para contribuir na formulação de uma política de educação básica em tempo integral, e seu desenho foi feito a partir das experiências existentes no país as quais, apesar de localizadas, proporcionaram as linhas gerais de sua concepção no país (BRASIL, 2009a). Embora tenha um desenho próprio, segue a tendência na América Latina de implementação de programas dessa natureza, anteriormente mencionados.

No contexto da legislação educacional brasileira, o Programa Mais Educação inclui em sua gênese a intersetorialidade como *princípio da convergência* interministerial para garantia dos direitos à educação de qualidade das crianças e adolescentes (SPOSATI, 2006). Desta forma, a “centralidade se desloca da especificidade de cada política setorial para garantir prioridade para a infância e juventude” (BRASIL, 2007, p. 20), numa perspectiva que alia assistência social e redução das desigualdades sociais. Trata-se de um redirecionamento da ação pública no campo educativo, que segundo Bronzo e Veiga, requer a construção de consensos (BRONZO; VEIGA, 2007)

O consenso foi construído em torno da redução das desigualdades e da construção de uma série de políticas voltadas aos mais pobres. No caso da educação em tempo integral a proposta foi priorizar os alunos mais vulneráveis e com dificuldades de aprendizagem por meio da oferta de atividades socioeducativas tendo como objetivo a ampliação de oportunidades educacionais, a partir de um discurso em que as referidas atividades podem propiciar melhoria na qualidade da vida desses atores, ampliando seu leque social e cultural, ou seja, ampliando seu capital cultural e influenciando sua aprendizagem (BARBOSA, 2009). E, para orientar a execução do Programa, o MEC elaborou um conjunto significativo de documentos oficiais, dos quais participaram organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, sobretudo, as Ong’s Associação Cidade Escola Aprendiz e Casa da Arte e CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária). Contou também com consultores contratados com recursos da Unesco e professores de instituições públicas de caráter federal, estadual e municipal, com destaque representativo das universidades federais, tais como a UFMG, UNIRIO, UFPR, UFRJ e UFRGS.

Tais documentos constituem matrizes discursivas, um conjunto de enunciados, em que as ideias político-pedagógicas e práticas educativas concernentes à educação integral, no que se refere ao modo de operar e realizar o programa, “incorporam significados e utilizam preposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas” (FOUCAULT, 1996, p. 54). Assim, trata-se de discursos instituídos por um “ideal” de educação integral.

A título da análise escolhemos os seguintes documentos: Portaria interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007); Educação Integral: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009a); Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (BRASIL, 2009b), Programa Mais Educação: passo a passo (BRASIL, 2011) e a Série Cadernos Pedagógicos, mais especificamente, o de Acompanhamento Pedagógico (BRASIL, 2009c) e o de Caderno Cultura e Artes (BRASIL, 2009d).

Os enunciados dos “Considerandos”, na Portaria Interministerial que institucionaliza o Programa, remetem o sentido de educação integral vinculado à ampliação do tempo no ambiente escolar, bem como incluem a compreensão de integralidade do aluno, na perspectiva de um currículo que valoriza o sujeito em suas dimensões cognitivas, político-sociais, ético-culturais e afetivas. Mas também inclui a proteção social como responsabilidade compartilhada das instâncias federais, estaduais e municipais. Na análise de Gabriel e Cavaliere (2012), há um reforço do sentido de responsabilização coletiva da sociedade pela educação das crianças. Essa convocação está presente no Plano de Desenvolvimento da Educação como gramática dominante presente naquele contexto político.

O Texto Referência para o Debate Nacional apresenta aspectos históricos, conceituais e legais da Educação Integral no Brasil e discute fatores relevantes desse campo em construção, como: saberes, currículo e aprendizagem; relação escola–comunidade; tempos e espaços na Educação Integral; poder público; formação de educadores; papel das redes socioeducativas. Está presente a contextualização histórica e valorização das experiências de educação integral de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro, deixando à margem outras experiências como as escolas anarquistas. Mas também não tem por objetivo aprofundar na dimensão conceitual e política das experiências, tendo em vista os diferentes projetos ideológicos de estado e de escola.

Também, identifica-se no texto o argumento por uma educação que contemple o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas. E faz referência à emergência de uma educação integral que venha contribuir para repensar as práticas pedagógicas nas escolas, através de novos desenhos curriculares que concebam processos de aprendizagem como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionados e contextualizados.

A proposta busca inspiração no campo discursivo do conhecimento presente

nos estudos culturais, tendo como base as ideias de antropólogos e pensadores da cultura contemporânea com vistas a dialogar sobre as condições de trocas culturais e refletir sobre a inter-relação entre culturas. São citados autores tais como: Nestor Canclini, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Boaventura de Souza Santos e Umberto Eco (BRASIL, 2009a, p. 20). No campo de conhecimento da educação estão presentes referências a teóricos(as) que compõem o pensamento pedagógico brasileiro, como: Paulo Freire, Vera Maria Candau, Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha, entre outros.

Apesar de não estar expressa está subjacente uma proposta por uma educação multicultural, associada à compreensão do respeito à pluralidade de culturas. No entanto, não aponta para as tensões e contradições que permeiam os seus significados e sentidos. Esta constatação é reforçada com a ausência de citação ou referência da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileiras e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

O texto Rede de Saberes Mais Educação apresenta os pressupostos para Projetos Pedagógicos da Educação Integral, objetivando discutir e apresentar possibilidades sobre a integração no plano dos saberes; assim, remete ao debate sobre currículo integrado. Para isso, sugere a construção de ‘Mandala’ como instrumento de aproximação e negociação entre saberes escolares e saberes comunitários, ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas, à educação integral, capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados. Os sentidos de conhecimento/saberes que estão presentes em diferentes partes do texto abordam a ideia de um sistema de saberes a partir de uma visão do conhecimento produzido em diferentes territórios sociais, buscando uma organização curricular para a educação integral que, mesmo sem utilizar a gramática discursiva de currículo integrado, visa construir um entendimento de conexão de conteúdos entre disciplinas escolares com os saberes da comunidade.

A proposta pedagógica de educação Integral, apresentada nos textos, exige para além da compreensão conceitual de integral, a efetiva busca de um projeto pedagógico articulado “no todo” da escola, sem diferenciar turno e contraturno. E ainda propõe uma formação que, dentre vários princípios, integra a comunidade escolar nas práticas educativas; visualiza os espaços da cidade como espaços potencialmente educativos e propõe uma articulação dos saberes escolares com os saberes comunitários. Esse processo é denominado de diálogo e didática intercultural nos documentos de referência pedagógica do Programa Mais Educação.

Percebe-se um discurso que pressupõe o rompimento com uma tradição de escola monocultural, no entanto, o sentido dessa ruptura é feito de forma a associar interculturalidade a uma concepção estereotipada de escola. Esse sentido tende a esvaziar o potencial crítico e transformador dessa mudança, à medida que não enfrenta as relações de poder específicas presentes nas escolas. Neste sentido, o

documento aborda por um discurso de interculturalidade funcional, que assume a diversidade cultural deixando de fora os dispositivos e padrões de poder (WALSH, 2009).

Na série dos Cadernos Pedagógicos, existe um específico para Cultura e Artes, cuja intencionalidade pedagógica discursiva estaria mais próxima dos princípios epistemológicos da teoria pós-crítica do currículo. Este texto traz também o pensamento freireano, que defende uma educação pela ação cultural, ou seja, uma transformação cultural mediante uma práxis libertadora, que está distante da vertente liberal de Anísio Teixeira (FREIRE, 1980). Percebe-se, portanto, que a temática diversidade cultural é tratada de forma hegemônica, apesar da citação do trecho “nunca houve na história do Brasil um povo livre, uma sociedade estruturada a partir dos interesses da população em busca de sua prosperidade” (RIBEIRO *apud* BRASIL, 2009d). O referido Caderno não adentra nos debates pós-coloniais. Para Walsh (2009), a não contextualização histórica das articulações entre o processo de escravidão e a ideia de raça como instrumento de classificação e controle social são funcionais, em certo sentido, ao desenvolvimento do capitalismo mundial. Essa postura, de certa forma, fragiliza o debate e prejudica sua politização.

A proposta presente no caderno de Acompanhamento Pedagógico é refazer o Projeto Político-pedagógico numa perspectiva que considere o diálogo intercultural e interdisciplinar. Esta forma de abordagem caracteriza-se por uma educação contextualizada, com ênfase na experiência, no mundo vivido, nos significados subjetivos e intersubjetivos a partir dos alunos, e forte crítica ao currículo organizado por disciplinas.

Esse conjunto de textos encerra uma concepção de educação integral que propõe às escolas uma concepção baseada nas teorias curriculares recentes, mescladas com o respeito a experiências anteriores existentes no Brasil. Eles se articulam com os debates de interculturalidade, multiculturalismo e inter e trans-disciplinaridade. Mas em sua diretriz principal o Programa deixa às escolas a decisão sobre o plano de atividades a ser escolhido pela gestão, de acordo com o projeto pedagógico em curso. Está presente a concepção de respeito à autonomia, fazendo com que os textos sejam apenas orientadores e não prescritivos.

PRÁTICAS DISCURSIVAS DE DIRETORES(AS) E COORDENADORES DO PROGRAMA

As significações e práticas tornam-se condicionadas à interpretação e recriação dos sujeitos. Na abordagem do ciclo de políticas é o chamado contexto da prática, no qual se pode analisar os efeitos e consequências que podem representar as traduções efetivadas pelos sujeitos (MAINARDES, 2006, p. 53). Segundo Stephen Ball (2009, p. 305):

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas

são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer.

Nesse sentido, a análise qualitativa das entrevistas mostrou regularidades em meio à diversidade de interpretações. A diversidade se explica pelo entrelaçamento entre o que está prescrito no texto da política, as experiências pessoais e o contexto político e cultural.

Na pesquisa foram entrevistados os diversos atores a escola e os coordenadores do programa nas secretarias estaduais e municipais, porém, no âmbito deste artigo serão apresentados os dados relativos às secretarias e aos gestores ou diretores, considerando estes sujeitos importantes na mediação com aqueles que vão executar as ações do programa. Sua visão de educação e das finalidades do programa, bem como de suas consequências são importantes no direcionamento e planejamento das ações, sobretudo tendo em vista, o objetivo de reorganização do curricular (PARO, 2015). Nesse sentido, o primeiro aspecto a ser analisado foi o conhecimento dos gestores nas secretarias e nas escolas acerca dos princípios do Programa, seja pelo uso dos documentos ou pela participação em processos formativos.

A primeira constatação é de que a maioria dos gestores escolares não conhece todos os textos oficiais do programa, sendo o mais citado o “Manual Operacional de Educação Integral” que, de acordo com o próprio termo, trata de questões administrativas (BRASIL, 2014b). Nas falas dos gestores escolares, percebemos um desconhecimento quanto aos outros documentos que são fundamentais para a compreensão das diretrizes conceituais e pedagógicas do programa. Assim, a concepção pedagógica e de reorganização curricular fica comprometida pela falta de apropriação dos documentos. E, dessa forma, as idiosincrasias predominam na execução do Programa.

Por outro lado, essas orientações de cunho conceitual poderiam vir das secretarias, mas também há uma lacuna nesse aspecto, tendo em vista que, em seu trabalho a ênfase está na orientação quanto ao uso dos recursos, sem referência à dimensão pedagógica - citada apenas em Maceió. As equipes são compostas por duas ou três pessoas que precisam se desdobrar para acompanhar as escolas. Tanto em Maceió quanto em João Pessoa o diferencial está na existência de cursos de formação articulados com as Universidades Federais (MAMEDE, 2012). E, de uma forma geral, aqueles que participaram dessas formações e dos momentos formativos promovidos pelo Ministério da Educação, em Brasília, possuíam uma visão mais próxima daquelas preconizadas nos documentos.

A grande dificuldade é que, dentro das estruturas organizacionais das secretarias, o Programa é visto como uma ação isolada. Para os dirigentes municipais

predomina o sentido de que se trata de mais um programa que oferece atividades para as escolas, desconsiderando a abordagem conceitual dos documentos oficiais. A partir dessas constatações não é possível “cobrar” dos gestores uma coerência com a proposta teórica do Programa. Todavia, o intuito da pesquisa era saber as concepções que estavam circulando, com um foco para os seus efeitos discursivos.

INTERAÇÃO ENTRE O PROGRAMA E O PROJETO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS

A principal orientação a ser analisada é a qualidade da integração das atividades do Programa ao currículo escolar. Embora não apareça a expressão currículo integrado tal como definido por Davini (2009), existe uma concepção de articulação com vistas a uma concepção de educação integral interdisciplinar. Segundo Gabriel e Cavaliere (2012), a integração é um fenômeno também político pode se dá de diferentes formas, tendo em vista que integrar saberes inclui mudar relações de poder na definição de quais deles são considerados legítimos. As disciplinas são mais que do que uma organização de conhecimento, elas mobilizam sujeitos e saberes na luta por *status* em seus territórios. Esse processo se torna mais complexo no contexto do Programa em que monitores sem, necessariamente, uma formação acadêmica desenvolvem atividades docentes. Naturalmente, a legitimidade desse desenvolvimento é questionada.

Na maioria dos casos, o tempo integral dominante é o que estabelece atividades paralelas. Para a maioria deles, são atividades paralelas que auxiliam os alunos e contribuem para seu aprendizado. Mas também persiste uma minoria que encara a administração do programa como “mais trabalho” no rol das atividades da direção. Esse trabalho também inclui gerenciar os descontentamentos de professores que acreditam que as atividades “atrapalham as aulas” devido ao barulho ou ainda que os monitores não são aptos para desenvolver atividades docentes. Em tais casos, não foi possível perceber interação com conteúdos curriculares da escola.

Na maioria das escolas, não há uma preocupação direta com ações de integração curricular entre o projeto político pedagógico (PPP) da escola e as dimensões do Programa. Existe, na maioria dos casos, uma perspectiva de conceber o programa como voltado para realizar reforços com aqueles alunos(as) que apresentam deficiências. Sendo assim, o sentido de integração, articulação curricular, está associado ao preenchimento dessa lacuna. Inexiste uma integração curricular porque, para sua existência, faz-se necessário haver um planejamento pedagógico da escola. É dominante a concepção de aluno em tempo integral (CAVALIERE, 2009) que pôde ser verificado nas falas dos diretores de escolas. Essa dificuldade de articulação com o Projeto Pedagógico também foi encontrada por Parente e Azevedo (2011) ao fazer o monitoramento das escolas do Programa em Sergipe

Por outro lado, as concepções presentes nos textos da política são mais amplas, e incluem uma reformulação curricular e uma proposta de integração entre as “atividades” do Programa e os currículos das escolas. Essa é uma grande dificuldade

que se apresenta nas falas de gestores escolares e técnicos das secretarias. É uma realidade distante de seus horizontes simbólicos (LACAN, 1996). Em grande parte, podemos atribuir à falta de processos formativos tendo em vista que essa formação também está ausente dos currículos universitários, de uma forma geral (MAMEDE, 2012).

Mesmo assim, foi encontrada, pelo menos, uma escola em cada uma das quatro capitais pesquisadas, Maceió, Aracaju, Fortaleza e João Pessoa, em que há um processo de integração e diálogo intercultural (4 do total de 24). Nesses casos, as escolas possuíam uma equipe de coordenação pedagógica, com mais de um/a coordenador/a e uma organização do trabalho pedagógico com base em um projeto político-pedagógico vivenciado na prática. Em tais casos, essas equipes de gestão conseguiam fazer com que as atividades do programa estivessem articuladas a esse projeto mais amplo. Nessas escolas o Programa funciona há mais de dois anos, a gestão consegue fazer essa interpretação e integrar, em certa medida, as atividades e as práticas pedagógicas⁹. É uma integração próxima ao modelo indicado em Gabriel e Cavaliere (2012 p. 287), em que se integra o planejamento da ação pedagógica sem alterar as relações de poder e sem considerar as dimensões políticas e epistemológicas do processo de seleção e organização do conhecimento escolar. Na verdade, o que se verificou foi que o Programa entrou como um componente que se somou à organização curricular já existente. As questões mais teóricas relativas a mapeamento territorial, a questão conceitual da Mandala dos saberes ou dos territórios educativos não são conhecidas.

EFEITOS DISCURSIVOS E MUDANÇAS PROPICIADAS PELO PROGRAMA

Mesmo com essa diferença de práticas discursivas, houve uma unanimidade entre os gestores escolares e coordenadores das secretarias quanto aos efeitos do Programa nos alunos. Avaliaram que o programa traz bons resultados ao conseguir mudanças no comportamento dos alunos e aumento do seu envolvimento nas atividades da escola. As atividades artísticas e esportivas são as que motivam os alunos a permanecerem mais tempo na escola. Os diretores, por sua vez, usam essa motivação para tornar obrigatórias as atividades de orientações de estudo e vão criando laços entre alunos e aprendizagens. Sendo assim, mesmo quando não há a intencionalidade pedagógica explícita, há resultados intangíveis que são percebidos pelos gestores.

Esses resultados, de uma forma geral, não são mensurados de forma objetiva (em planilhas ou formulários). Apenas uma das diretoras possuía um caderno com o acompanhamento de todos os alunos da escola, contendo informações quantitativas e qualitativas. Nas secretarias nenhum tipo de monitoramento vinha sendo realizado.

⁹ Há um caso em que a chegada da Capoeira provocou rejeições por parte das famílias. E a coordenadora do programa conseguiu reverter a situação promovendo um diálogo com as famílias, criando um projeto na escola como um todo para tratar da cultura afro-brasileira.

Mas todos reforçam que as escolas estão inseridas em contextos de pobreza nos quais as atividades ofertadas pelo Programa representam uma “novidade”. Aulas de música, dança, teatro; bandas fanfarras; rádios, bem como atividades esportivas como judô, eram impensados, não faziam parte de seus horizontes simbólicos (LACAN, 1996).

A ampliação do tempo também tem essa intencionalidade, considerando que se pode ampliar o capital cultural dos alunos mais pobres com atividades a que eles não teriam acesso (BARBOSA, 2009). O que os sujeitos entrevistados percebem é o potencial do Programa em propiciar oportunidades educativas. Essa ampliação de oportunidades também foi identificada em outras pesquisas sobre o programa (RODRIGUES; SHAMÁ, 2015; PARENTE; AZEVEDO, 2011).

Nesse sentido, uma constatação nas falas das gestoras escolares e das coordenações nas secretarias é a percepção que as atividades educativas do Programa são também compreendidas como meio de possibilitar melhoria da auto-estima dos alunos e o despertar do gosto pelos estudos.

As ações, da maioria das diretoras, partem de uma concepção que atrela o programa muito mais ao discurso da assistência aos mais pobres e ampliação das oportunidades. A gramática dominante contém uma associação entre a ampliação do tempo e a “proteção social” e ainda “ocupar o tempo dos pobres para que eles não sejam capturados pelos grupos violentos”. Os contextos em que as escolas estão inseridas são de pobreza e violência em que há os grupos violentos tentam seduzir os jovens. E as gestoras entrevistadas se mostram preocupadas em ocupar os alunos para que eles não sejam levados pelos outros grupos. Esses sentidos estão, por sua vez, inseridos em um discurso mais amplo que não associa educação para os pobres ao direito que é deles. Essa é uma das matrizes nos documentos oficiais do Brasil e de organismos internacionais.

Por outro lado, nas pessoas que participaram de formações se percebe uma “expansão” na visão de currículo. Já concebem a educação integral como a que possibilita trabalhar o lúdico, o divertido, a brincadeira com os alunos, bem como a diversidade cultural. As falas apontam para o surgimento de uma “nova escola” que convive no mesmo espaço da escola burocrática. Instalaram-se tensões entre a nova escola “brincante”, não burocrata, embora predomine a lógica de resultados (com base nas avaliações nacionais).

Para melhorar os seus índices, os gestores vivem o dilema de escolher critérios para selecionar. Eles apontaram que os melhores alunos se sentiam “penalizados” e, por outro lado, reconheciam que os piores eram os que “mais precisavam” sendo, portanto, priorizados. Nesse aspecto, estão seguindo as orientações do Manual Operacional. No entanto, quando havia alunos querendo participar, estes eram incluídos, mesmo sem o respeito aos “critérios”. Esse problema decorre do fato do Programa não abranger todos os alunos, o que pode criar desigualdades, conflitos

e novos arranjos¹⁰. Uma escola em Aracaju resolveu o problema colocando todos os alunos no turno da manhã e as atividades do Programa no turno da tarde (porque a demanda era pequena e foi possível para fazer essa organização).

Todos reclamaram da inconstância no repasse de recursos por parte do governo federal que atrapalha resultados de longo prazo. Todos os anos acontecem atrasos ou mesmo suspensão de recursos que impedem o bom funcionamento do Programa, mesmo nas escolas mais organizadas. Isso se deve ao fato de o programa estar inserido numa lógica de fundos que não garante um fluxo contínuo no repasse de recursos, o quê, para o caso da educação, prejudica intensamente o desenvolvimento de atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo em meio a limitações, é possível concluir que o discurso de educação integral está se espalhando. Sabe-se que esse discurso não é recente e, desde a década de 1920, vem tentando se consolidar como um ideal de educação. Ele ganhou mais concretude no Plano Nacional de Educação, incentivador da ampliação da jornada escolar. E, no Plano atual, se tornou mais concreto quando na meta estipula a criação de, pelo menos, metade das escolas públicas de tempo integral.

O Programa, enquanto tal, não pode ser confundido com uma política de educação em tempo integral. Desde sua proposta original, há uma tentativa de incutir nas secretarias e escolas o desejo por essa escola integrada e em tempo integral. O “horizonte do desejo”, estabelecido no Programa, se confronta com os deslocamentos, frustrações, e antagonismos que redefinem o Programa, redefinem os desejos e ampliam a noção do que é possível e o sentido do direito à educação.

Nesse ínterim, a implantação das escolas de tempo integral já está ocorrendo, mesmo que ainda existam limitações de ordem material. Essa implantação tem sido gradual, além de ter gerado mudanças nos currículos e na infraestrutura. Foi possível identificar nas secretarias municipais o debate e a existência de escolas em tempo integral, cuja experiência mais antiga é a de João Pessoa. Em Maceió e Fortaleza esse processo está se instalando recentemente e em Aracaju estava em fase de planejamento.

Sendo assim, temos observado que há diferentes sentidos que são articulados no contexto da prática, que estão associados às idiosincrasias e aos tipos de gestão que influenciam as formas de organização do trabalho pedagógico (BALL, 2006). Apesar da hibridização de sentidos (LOPES, 2004) sobre a proposta pedagógica de educação integral e das dificuldades apontadas, percebemos que o Programa Mais Educação é concebido como uma ferramenta de inclusão ao ofertar um conjunto de atividades educativas que não seriam sequer imaginadas em um contexto de pobreza

¹⁰ Uma das falas das secretarias estaduais afirmou que a maior repercussão ocorre em cidades do interior que oferecem poucas opções de lazer para os estudantes.

e desrespeito aos direitos sociais.

Por fim, é possível inferir que existe um processo de transição uma vez que a ampliação do tempo na escola é a primeira mudança, e com isso, o Programa Mais Educação cumpriu, em certa medida, o papel de “indutor”. Esse processo está no centro do debate da qualidade e das desigualdades sociais que persistem em nosso país. Está na agenda a oferta de mais oportunidades educativas em contextos de extrema pobreza para os quais os governantes ainda não incorporaram o conceito de educação de qualidade enquanto um direito humano.

ABSTRACT: This article aims to present a partial analysis of research on evaluation of the More Education Program held in 24 public schools (state and municipal) four northeastern cities: Fortaleza, João Pessoa, Maceió and Aracaju. We used Ball and Bowe’s approach to analyze the interviews with head schools and the coordinators of the program in their respective departments. Thus, in the text, we analyze also the context that influenced the creation of the program and the its guiding documents. We concluded that the documents with the pedagogical guidelines are not used by the head schools. The (official) guidelines indicate a curricular reorganization, the propose an interdisciplinary and intercultural perspective so that it is not just an “occupation” in the contraturno. The (official) guidelines indicate a curricular reorganization, which proposes an interdisciplinary and intercultural perspective so that the activities of the program do not represent only an “occupation” in the other school shift. Such conception was found in only four schools (one in each city). In these cases, was noticed that these schools had a pedagogical coordination that allowed a better integration with the curriculum. In the discursive practices the idiosyncrasies predominate and the vision of offering activities to “occupy the time” (with the sense of social protection). The factor that influenced perception was the existence of formation. The interviewees concluded that the program elevates students’ self-esteem and awakens a taste for studies, especially by including sports and arts.

KEYWORDS: Integral education. Educational policy Educational management

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004 (Coleção polêmicas do nosso tempo; Volume. 56).
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- BALL, S. Entrevista com Stephen J. Ball. [set. 2007]. Entrevistadores: Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.
- BARBOSA, M. L de O. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Argymentvm, 2009.

BONAMINO, A; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 31 ago. 2016.

BRASIL. *Lei n. 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 27 out. 2016.

BRASIL. *Decreto n. 6.094*, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em: 15 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação integral: texto referência para o debate nacional. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual Operacional de Educação Integral*. 2014b. Disponível em: <<http://anexos.datalegis.inf.br/arquivos/1240866.pdf>> Acesso em: 09 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação: passo a passo. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf> Acesso em: 09 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Acompanhamento Pedagógico*. Cadernos Pedagógicos Mais Educação. 2009c. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/acompanhamento_pedagogico.pdf> Acesso em: 09 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Cultura e Artes*. Cadernos Pedagógicos Mais Educação. 2009d. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/cultura_artes.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014a. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

BRONZO, C.; VEIGA, L. da . Intersetorialidade e políticas de superação da pobreza: desafios para a prática. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 92, p. 5-21, nov. 2007.

CARVALHO, R T. Educação Republicana e qualidade social da educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6998--Int.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2012.

CAVALIERE, A. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COELHO, L. C. da C. 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/view/2222/2189>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

CRUSOÉ, N. Tendências da educação integral no Norte e no Nordeste. In: CASTRO, A.; QUEIROZ, M. A.; BARACHO, M. das G. (orgs.). *Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação*. Rio de Janeiro: ANPED, 2015. p. 137-144.

CURY, C. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DAVINI, M. *Currículo integrado*. 2009. Disponível em <http://www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos_apoio/pub04U2T8.pdf> Acesso em: 28 jan 2016.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: aula inaugural no College de France, pronunciada em: 02 de dezembro de 1970. São Paulo: Ed Loyola, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, 8º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GABRIEL, C.; CAVALIERE, A. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GIOLO, J. Educação em tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105

HALL, S. *Da Diáspora*: identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik; Adelaine La Guardia Resende et al. (trad.) *Belo Horizonte*: Editora, UFMG, 2003.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador de função do EU. In: ZIZEK, S. (ed.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 97-104.

LACLAU, E. Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. In: LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1990. p. 19-99.

LLORENS, F. R. Sobre la extensión de la jornada escolar en Uruguay: ocho supuestos de la política educativa en debate. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (México), vol. XLIV, n. 2, p. 13- 38, abr./jun. 2014.

LOPES, A. Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, s/v, n. 26, p. 109-183, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>> Acesso em: 11 fev. 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MAMEDE, I. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 235-245.

MARTINIC, S. El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n 61, p. 479-499, abr./jun. 2015.

MARX, K. Glosas críticas marginais ao artigo: o rei da Prússia e a reforma social de um prussiano. *Práxis*, Itumbiara, n.5, p. 69-91, out./dez. 1995.

- MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para as consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline *et al.* *Caminhos da Educação Integral no Brasil*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-148.
- MOUFFE, C. *Politics and passions: the stakes of democracy*. London: Centre for the Study of Democracy, 2002.
- PARENTE, C; AZEVEDO, E. Monitoramento do Programa Mais Educação em Sergipe: algumas indicações para políticas públicas. In: PARENTE, C. M. D.; PARENTE, J. M. *Avaliação, Política e Gestão da Educação*. São Cristóvão: Ed. UFS, 2011. p. 131-145.
- PARO, V. *Diretor Escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.
- PARO, V. H. et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- RANCIÈRE, J. *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo: Ed. 34, 1996, p. 7-70. p. 55-70.
- ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.
- RODRIGUES, C; SHAMÁ, A. More Education Program: dealing with inequalities within Brazil's educational system. Annual International Conference on Education, 17, 2015, Athens. *Education Abstracts...* Athens, Greece: ATINER (Athens Institute for Education and Research), 2015. v. 1. p. 201-202.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. 33 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300027&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2010.
- SILVA, K.; SILVA, J. A relação com o saber no programa Mais Educação. In: CONGRESSO IBERO-LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1, 2010, Cáceres; Mérida (Portugal). *Anais...* Cáceres; Mérida: Anpae, 2010. p. 1-15. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/57.pdf>> Acesso em: 1º maio de 2013.
- SILVA, P; MELO, M. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. *Cadernos de Pesquisa do NEPP*, Campinas, n. 48, p. 1-17, 2000. Disponível em: <<http://www.nepp.unicamp.br/images/cadernos-e-livros/cadernos-do-nepp/pdfs/caderno48.pdf>> Acesso em: 09 fev. 2017.
- SPOSATI, A. O. Gestão pública intersetorial: sim ou não? comentários de experiência. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, v. 27, n. 85, p. 133-141, mar. 2006.
- TEIXEIRA, A. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 3-27, jan./mar.1955.
- TORRES, C. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- VELEDA, C. *Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Unicef Argentina, 2013.

WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas(De)Colonias de Nuestra Época*. Quito, Equador: Universidade Andina Simon Bolívar; Abya Yala., 2009.

WERLE, F. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 abr. 2013.

Recebido em: 30/11/2015.

Aprovado em: 11/02/2017.