



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

EMÍLIA CRISTINA FERREIRA DE BARROS

**Sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de
uma escola estadual: uma investigação sobre o “ficar na
escola o dia todo”**

João Pessoa
2012

EMÍLIA CRISTINA FERREIRA DE BARROS

**Sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de
uma escola estadual: uma investigação sobre o “ficar na
escola o dia todo”**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
da Paraíba – UFPB como pré-
requisito para obtenção do título
acadêmico de mestre em educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Angela Maria
Dias Fernandes

Linha de pesquisa: Políticas
Eduacionais

João Pessoa
2012

B277s Barros, Emília Cristina Ferreira de.

Sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual: uma investigação sobre o “ficar na escola o dia todo” / Emília Cristina Ferreira de Barros. - - João Pessoa: [s.n.], 2012. 119 f. il.

Orientadora: Angela Maria Dias Fernandes.

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE.

1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Direitos humanos. 4. Aprisionamento. 5. Escola-Tempo integral.

FOLHA DE APROVAÇÃO

EMÍLIA CRISTINA FERREIRA DE BARROS

Sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual: uma investigação sobre o “ficar na escola o dia todo”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB como pré-requisito para obtenção do título acadêmico de mestre em educação

Aprovado em: 30 de agosto de 2012.

Banca examinadora

Orientadora: Prof^a Dr^a Angela Maria Dias Fernandes (UFPB)

Prof^a Dr^a Cecília Maria Bouças Coimbra (UFF)

Prof^a Dr^a Adelaide Alves Dias (UFPB)

DEDICATÓRIA

À Deus, à meu esposo Deyve Redyson e aos meus filhos Lucas Henrique,
Letícia Beatriz e Luan Victor.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela força iluminadora nas horas que mais precisei e pela presença constante nas horas de angústia.

À minha orientadora Angela Maria Dias Fernandes por compartilhar seu conhecimento e me proporcionar outras possibilidades de ver o mundo pela ótica do conhecimento.

Ao meu esposo, Deyve Redyson, pelo amor e compreensão durante a construção do texto. Pelos presentes (livros) que me auxiliaram durante a pesquisa.

Aos meus filhos, Lucas Henrique, Letícia Beatriz e Luan Victor, pela espera e paciência.

Às professoras Francisca e Graça pelo apoio na realização da pesquisa.

À Nicolly Andrade pela parceria e companheirismo nas horas difíceis.

À turma 30 do mestrado pelas risadas e pelos momentos maravilhosos ao pensar a educação.

Aos meus pais, Helena Barros e Gilberto Benigno, por acreditarem no meu potencial e por ser meu porto seguro.



O corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.

Michel Foucault

RESUMO

A perspectiva desta pesquisa foi de analisar o impacto das propostas da escola em tempo integral e trazer para o campo de investigação a vivência de jovens matriculados em uma escola em dois turnos. O estudo focalizou o Programa Mais Educação (2007), do governo federal, idealizado sob a égide dos pressupostos da LDB/1996, que prevê a ampliação progressiva da jornada escolar, compreendendo como pertencente ao contexto de emergência dessa proposta, o Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído em 1990, e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, em uma clara aliança entre os princípios educativos e sociais. Aos 24 alunos que participaram da pesquisa foi solicitada a construção de imagens que representassem sua relação com o “ficar na escola o dia todo”. O material produzido apresentava imagens e discursos contrapostos demonstrando um forte campo de confronto. Na maioria dos desenhos a escola foi identificada como um espaço aprisionante, exemplificado com grades e outras formas de representação de encarceramento, aspectos da natureza e figuras de crianças tristes. Em outros desenhos foram observadas imagens de insatisfação, ao mesmo tempo em que apareceram indicações de contentamento e esperança e propostas de melhoria. As imagens e os textos dos alunos foram analisados tomando como contraponto os documentos legais que justificam o programa e instruem a ampliação da jornada escolar. Concepções de políticas educativas, vulnerabilidade, risco social e de direitos foram problematizados à luz das análises, que indicam um sentido de normalização das diferenças e do controle social nas políticas de inclusão.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Direitos humanos. Aprisionamento. Escola de Tempo integral.

ABSTRACT

The perspective of this study was to analyze the impact of proposed school full time and bring to the field of research the experience of young people enrolled in a school in two shifts. The study focused on the More Education Program (2007), the federal government, created under the aegis of the assumptions of LDB/1996, which provides progressive extension of the school day, including as belonging to the emergency context of this proposal, the Children and Adolescents, established in 1990, and the National Plan for Human Rights Education (PNEDH), launched in 2003, in a clear alliance between the educational and social principles. The 24 students who participated in the survey were asked to construct images that represented their relationship with the "stay in school all day." The material produced and presented speeches opposing images demonstrating a strong field of confrontation. In most designs the school was identified as an area imprisoning, exemplified with grids and other forms of representation of incarceration, aspects of nature and pictures of sad children. In other drawings were observed images of dissatisfaction, while appearing indications of contentment and hope and improvement proposals. The images and texts of the students were analyzed using as a counterpoint legal documents justifying the program and instruct the extension of the school day. Conceptions of educational policies, vulnerability, risk and social rights were problematized in light of the analyzes, which indicate a sense of normalization of differences and social control policies of inclusion.

Key-Words: Educational politics; human rights; incarceration; school full time;

LISTA DE SIGLAS

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CEUS – Centros Educacionais Unificados
CIACs – Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública
DEIDHUC – Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FEBEM – Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTs – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Simpatizantes
MEC – Ministério da Educação
OEP – Orientação de Estudos e Pesquisa
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP – Projeto Político Pedagógico
SAM – Serviço de Assistência a Menores
SEB – Secretaria de Educação Básica
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UNB – Universidade de Brasília
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL – Uma análise no campo dos direitos humanos	15
1.1 PRIMEIRA PROPOSTA DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	15
1.2 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: NOVAS PROPOSTAS, ANTIGAS SUGESTÕES.....	19
1.3 DIREITOS HUMANOS COMO BASES DISCURSIVAS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	23
1.4 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UM NOVO OLHAR SOBRE AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES	28
CAPÍTULO 2. “Mais Educação” para quem? – análise do programa na ótica da segregação	32
2.1 POLÍTICAS DE FOCALIZAÇÃO: MODOS DE SEGREGAR.....	33
2.2 A VULNERABILIDADE E O RISCO SOCIAL COMO PREMISSA DE EXCLUSÃO.....	36
2.3 ESCOLA – CAMPO DE VIOLAÇÃO DE DIREITOS E DE PRODUÇÃO DE CRIANÇAS QUE NÃO-APRENDEM-NA-ESCOLA”.....	40
CAPÍTULO 3. POSSIBILIDADES E ENCONTROS NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	45
3.1 APRESENTANDO A ESCOLA E A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	46
3.2 APROXIMAÇÕES COM O COTIDIANO DA ESCOLA E SEUS SUJEITOS	48
CAPÍTULO 4. A DINÂMICA DO “VIR-A-SER” SUJEITO: AS MÚLTIPLAS VOZES NA PESQUISA	53
4.1 FUNDAMENTOS DA ANÁLISE DOS DISCURSOS – SENTIDOS DO “FICAR NA ESCOLA O TEMPO TODO” A PARTIR DAS IMAGENS E TEXTOS.....	53
4.2 DISPOSITIVOS <i>FICAR NA ESCOLA O DIA TODO</i> : A PRODUÇÃO DE FALAS E IMAGENS.....	56
4.3 A ESCOLA E A PRISÃO: ENCONTROS POSSÍVEIS NA REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL.....	60
4.4 A ESCOLA QUE SE QUER CONSTRUIR: MONTANDO O PAINEL COM AS PROPOSTAS DO COLETIVO.....	80
4.5 EFEITOS DA ANÁLISE – <i>FICAR NA ESCOLA O DIA TODO</i>	84
4.6 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM ANÁLISE – OBSERVAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O COTIDIANO E O IMPACTO NOS ALUNOS.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
APÊNDICE	99
ANEXO	102

INTRODUÇÃO

A ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola tem sido uma das metas das políticas públicas educativas vigentes no Brasil, marcadamente desde a década de 1980. Várias iniciativas do Ministério da Educação, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), têm levado à promoção e à implantação desse formato de escola, complementando o tempo na instituição com atividades extracurriculares realizadas no contra turno.

O Programa Mais Educação tem sido uma das metas do Plano Nacional de Educação (2001-2010/2011-2020), assim como nas ações de apoio ao desenvolvimento da educação básica instituídas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007), que “articula o desenvolvimento da educação ao desenvolvimento econômico e social do país” (SAVIANI, 2009; p. 16). Como plano de Estado, o PNE indica grandes desafios estabelecidos por meio de metas para melhoria da qualidade da educação brasileira e o PDE, lançado simultaneamente ao Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, reafirma quase todos os programas em desenvolvimento pelo MEC já mencionados no PNE.

Várias foram as nomenclaturas encontradas, no decorrer da pesquisa, para nomear nas escolas a aplicação do Programa Mais Educação, dentre as quais se destacam: *Escola de Tempo Integral*, *Contraturno Escolar*, *Mais Tempo na Escola*, *Bairro Escola*, *Mais Tempo para a Qualidade*, *Super Escola* e *Escola Viva* (BRASIL, 2009a; p. 18).

O objeto de estudo desta pesquisa emergiu em um contexto de investigação sobre o fracasso escolar dos alunos, na escola de tempo integral, e sua compreensão como violação dos direitos humanos. Por entender que o fracasso escolar é uma produção social, propusemo-nos a analisar uma escola em dois turnos, dando ênfase às relações, aos conflitos e às representações das experiências de repetência e de evasão, ou do processo de inclusão/exclusão (PATTO, 1984, 1999, 2000 e 2005).

À medida que nos aproximávamos do campo e dos sujeitos da pesquisa, nos deparamos com outros aspectos dessa realidade que estavam além do esperado e delimitado neste primeiro referencial teórico, validando a afirmação

de Zanella e de Sais (2008) que, ao se referir à pesquisa acadêmica, concluem que

a afirmação *a priori* de procedimentos a serem utilizados se esvai, pois a escolha desses decorre da pergunta que se pretende responder e dos fundamentos ontológicos em que se sustentam os diferentes referenciais teóricos que balizarão as análises a serem empreendidas (p. 684).

Uma necessária ampliação do olhar sobre a produção do fracasso escolar como violação dos direitos humanos ampliou nosso foco, que exigiu um novo objeto que gerou a pergunta vertebral da pesquisa, redigida de forma a problematizar *o ficar na escola o dia todo*. Desse modo, ao redefinirmos o objeto da pesquisa, entendemos que

é ético por parte do pesquisador reconhecer a fragilidade de seu método ou teoria em relação ao objeto da pesquisa e, reconhecendo isso, investir em revisões teóricas e metodológicas e até mesmo, abandonar e recorrer a outros aportes para dar conta do estudo (GROFF; MAHEIRIE; ZANELLA; 2010; p. 101).

A partir do disposto, propusemo-nos a analisar as diretrizes do Programa Mais Educação de uma escola que funciona em tempo integral, trazendo para o campo de investigação a vivência dos alunos do último ano do Ensino Fundamental II (9º ano) em uma escola da rede estadual da Paraíba. A instituição onde a pesquisa se desenvolveu é a primeira escola na implantação desse programa em João Pessoa.

No capítulo 1, fazemos um levantamento histórico das primeiras propostas de escola em tempo integral, sugeridas e elaboradas por Anísio Teixeira, com a criação das Escolas Classes e Escolas Parques. Apresentamos as novas propostas desse formato de educação, referenciada pelo Programa do Governo Federal intitulado “Mais Educação”, seu contexto histórico e político, no cenário das políticas públicas educacionais, e utilizamos a pesquisa realizada pelas instituições públicas de ensino superior – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade de Brasília (UnB), para mapear as experiências das jornadas ampliadas nas escolas brasileiras.

Ainda nesse capítulo, levantamos nas propostas do Programa Mais Educação as bases e enunciados discursivos que dialogam com a Declaração

Universal dos Direitos Humanos, com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Esses documentos oficiais que serviram de base para a redação das propostas do programa que tem a finalidade de garantir o acesso à educação de qualidade resguardando-a como direito fundamental.

No capítulo 2, nossa proposta é de repensar as políticas educacionais, tecendo uma crítica às prerrogativas para implantação da escola com jornadas ampliadas como uma política focalista, que segrega e seleciona seu público-alvo de atendimento. Também fazemos críticas ao modo como o Programa Mais Educação seleciona os alunos, estabelecendo a situação de vulnerabilidade e risco social como característica principal para que esse modelo de escola seja implantado, conforme indicado na cartilha Mais Educação. Ainda problematizamos os conceitos de vulnerabilidade e de risco e discutimos sobre como esses conceitos são empregados no campo das políticas educacionais para a infância e a juventude, analisando os sentidos que eles produzem socialmente nos indivíduos por ele caracterizados, levando em consideração sua produção histórica, as teorias científicas que os delinearam e suas implicações na atualidade. Abordamos o fracasso escolar como produção social e um fenômeno moderno que surge juntamente com dois eventos da história da educação brasileira: a universalização da escola pública e a democratização do ensino.

No capítulo 3, relatamos nossas primeiras impressões sobre o campo de pesquisa, por compreender que “pesquisar é um processo dialógico e ideológico, onde a pesquisa e o pesquisador se constituem mutuamente” (GROFF; MAHEIRIE; ZANELLA; 2010; p. 98). Expusemos nossas expectativas no primeiro contato com os sujeitos e a trajetória percorrida para a obtenção dos dados coletados. Apresentamos o caminho metodológico escolhido e tecemos considerações sobre o ato investigativo, com base nas contribuições de Michel Foucault, de modo a construir um contexto que permitisse a análise do material que surgiu no campo empírico.

No capítulo 4, a partir da apresentação dos achados de pesquisa, analisamos os discursos e os desenhos produzidos pelos alunos, considerando o contexto em que foram produzidos; relatamos o universo temático que surgiu, durante o diálogo com os alunos, e que serviu para redirecionar o objeto a ser

investigado, discorreremos sobre as representações dos alunos sobre o “ficar na escola o dia todo” e a emergência em dar “ouvidos” as suas múltiplas vozes a partir do material produzido por eles. Refazemos o percurso da história da prisão pontuando onde ela se aproxima da escola, confrontando os desenhos produzidos pelos alunos, sujeitos da pesquisa, com as propostas do programa em estudo. Ainda nesse capítulo, fazemos a análise dos desenhos individuais e dos produzidos em grupo e os apontamos como dispositivos que acionam o olhar para a violação dos direitos desses alunos.

Nas considerações finais, procuramos fazer alguns apontamentos sobre as propostas do Programa Mais Educação a partir da experiência vivenciada pelos alunos do 9º Ano da escola campo da pesquisa. Formulamos algumas proposições por meio dos resultados da pesquisa, com o intuito de promover uma efetiva discussão, no que tange às políticas públicas educativas no Brasil, na qual se enquadra o Programa Mais Educação, como forma de avaliar os caminhos que estão sendo tomados na ampliação do tempo de atendimento nas escolas de educação básica.

CAPÍTULO 1. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL – uma análise no campo dos direitos humanos

A problemática que pretendemos debater, neste capítulo, versa sobre as atuais discussões das políticas públicas educacionais que norteiam a pesquisa. Neste tópico, faremos um breve percurso histórico sobre a primeira proposta de escola em tempo integral na educação brasileira, apresentando as propostas do Programa Mais Educação e expondo os principais documentos que se constituem como dispositivos legais à implementação das políticas educativas vigentes.

1.1. Primeira proposta de escolas em tempo integral na educação brasileira

No Brasil, na década de 1930, em consonância com o processo de urbanização e industrialização, muitos intelectuais passaram a se interessar em participar da criação de um sistema de educação que tirasse o Brasil das “trevas da ignorância”. Integra esse grupo de educadores e artistas, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles e Anísio Teixeira, dentre outros, que lutaram pela universalização da escola pública e gratuita articulada aos pressupostos do Movimento da Escola Nova.

A proposta da Educação Nova surge como reação à escola tradicional, cuja concepção valorizava a ordem e o método. Nessa perspectiva, o aluno é visto como sujeito incompleto e imperfeito, com respaldo nas explicações pessimistas da natureza humana e, para corrigi-lo, é preciso ensiná-lo a conter e dominar seus instintos e desejos. Alheia à realidade sociopolítica de sua época, “a escola [tradicional] se constitui em um mundo à parte, à margem da vida diária, em um recinto reservado e preservado do mundo exterior”¹ (PALACIOS, 1984, p. 19).

Na concepção da Escola Nova, observa-se a valorização da infância como uma fase da vida significativa, em que se centralizam os interesses da criança como peça fundamental ao desenvolvimento dos métodos que potencializam a sua atividade, liberdade e autonomia.

¹ Tradução nossa.

Aqui no Brasil, as variantes conceituais escolanovistas valorizaram o aspecto psicológico, com Lourenço Filho, o sociológico, com Fernando de Azevedo, e o filosófico e o político, com Anísio Teixeira. Apesar dessas variantes, temos, nesses autores brasileiros, a “trindade cardinalícia do movimento da Escola Nova” (SAVIANI, 2007; p. 216). Anísio considerou o investimento na educação um elemento importante para modernizar e inovar a sociedade, de modo que a elegeu como plano de reforma nacional, sustentada por sua tese que nomeia a educação como um direito de todos, e não, um privilégio.

Anísio Teixeira iniciou sua vida pública em 1924, ao ocupar o cargo de diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia. A partir de então, tratou a educação como prioridade nacional e pôs em prática algumas ideias renovadoras trazidas por ele dos Estados Unidos. O processo civilizatório da nação americana é paradigma para Anísio Teixeira, devido à prosperidade material alcançada por essa nação e pela adequação da filosofia pragmática à ciência proposta pelo filósofo John Dewey e por Walter Lippmann, que acreditam ser referência para a teoria democrática. No entanto, ao cursar o Mestrado na Universidade de Columbia, ocasião em que teve John Dewey como professor, Anísio Teixeira retorna ao Brasil e traduz dois ensaios desse mestre, intitulados “A criança e o programa escolar” e “Interesse e esforço”, reunidos no livro *Vida e Educação*, publicado em 1930 (SAVIANNI, 2007).

Embora tenha tido oportunidade para se projetar em outras áreas, devido a sua formação em Direito, preferiu se interessar pela educação, como pode ser observado nas obras dedicadas ao tema: *Educação não é privilégio* (1957) e *Educação é um direito* (1968), ambas publicadas durante seu percurso político no Brasil.

Em 1932, em conformidade com os movimentos de contestação pelos quais passavam o país, é lançado o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, cujo relator foi Fernando de Azevedo. Em carta destinada a Nóbrega da Cunha, ele diz a pretensão desse instrumento político:

Esse documento servirá para estabelecer uma coesão ainda maior entre os elementos filiados à nova corrente educacional, e para dar novo prestígio e impulso novo ao mais belo e fecundo movimento de ideias, que já se operou no Brasil, nos domínios da educação. (NÓBREGA DA CUNHA apud SAVIANI, 2007; p. 234)

Foram 26 signatários que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, cuja proposta era reconstruir a educação no Brasil. Dentre eles, destacamos Anísio Teixeira, que indicava sugestões educativas que se contrapunham ao modelo de escola tradicional vigente na época, a partir do sistema de ensino composto por Escolas Classe e Escola Parque. Nessa nova proposta educacional, as crianças deveriam frequentar a escola no primeiro turno, com o cumprimento do currículo oficial, e no segundo, receberiam uma educação de caráter complementar.

Anísio Teixeira assinalou a necessidade urgente de recuperar e renovar as escolas públicas primárias e propôs um padrão de ensino que, além de restaurar e renovar as suas condições, contemplasse a instrução das crianças e adolescentes.

Influenciado pelas teorias da Escola Nova do filósofo americano John Dewey (1980), Anísio Teixeira sugere a organização psicológica das matérias escolares, com o propósito de constituir o objeto de estudo e de aplicação nas crianças, para despertar nelas, naturalmente, o desejo de aprender (TEIXEIRA, 2000; p. 77).

Anísio Teixeira, então Secretário de Educação e Saúde da Bahia, inaugurou a Escola Parque, no Bairro da Liberdade, em Salvador, em 22 de setembro de 1950. Isso significou um passo importante para reestruturar e renovar o sistema de ensino da escola pública primária brasileira. Segundo Almeida (2001), em seus discursos, Anísio Teixeira

lembra que a escola primária de tempo integral avançará como proposta frente às escolas dos “quatro anos de meio dia”, as quais pouco contribuíam para um programa completo de atividades que permitissem a educação dos baianos. Adverte o educador que não se trata de um plano “estapafúrdio e visionário”, mas de uma proposta que subverta a *simplificação destrutiva e a escola improvisada* que reduzem a educação a poucas horas de instrução, impedindo o brasileiro de acreditar que a escola eduque (p. 126-126).

Os termos estapafúrdio e visionário foram utilizados pelos críticos da época para denominar inviável o sistema de ensino proposto por Anísio Teixeira. O plano de educação iniciado para o estado da Bahia pretendia desdobramentos, pois, com a finalidade de instituir uma escola primária de tempo integral, previa o “trabalho convencional de classe” (ALMEIDA, 2001; p.

126), dividido em dois turnos, estruturados em dois setores: o da *instrução e o da educação*.

O setor destinado às atividades historicamente entendidas como escolares, denominado de Escola Classe, era responsável pelo ensino da leitura, da escrita, da aritmética e das ciências físicas e sociais. A Escola Parque, caracterizada pelas atividades compreendidas como socializantes, visavam ao desenvolvimento das artes industriais, do trabalho manual e da educação artística (ALMEIDA, 2001; p. 126).

Os espaços designados para cada setor eram planejados conforme as necessidades do atendimento prestado à comunidade escolar. Pretendia-se, com a Escola Parque, reproduzir o modelo da sociedade na escola e fazer do espaço educativo um ambiente “capaz de preparar os alunos para os embates da vida social” (ALMEIDA, 2001; p. 129).

Como todo projeto grandioso, a Escola Parque de Anísio Teixeira não fugiu às críticas da oposição de sua época. Embora elogiada por organismos nacionais e internacionais, e visitada por estudiosos e pesquisadores educacionais, a “Escola Parque do Bairro da Liberdade mereceu um conjunto de comentários e impressões sobre seu arrojado projeto arquitetônico e pedagógico, assim como críticas e descontentamentos diversos” (ALMEIDA, 2001, p.133).

Com grande expressividade política, Anísio Teixeira foi alvo de grupos oposicionistas que veiculavam suas críticas nas manchetes do jornal, queixando-se do descaso para com as demais escolas públicas abandonadas ao acaso, em detrimento do empreendimento da Escola Parque. A falta de investimento em outras escolas acabou por ocasionar o desabamento de prédios, em consequência do péssimo estado de conservação (ALMEIDA, 2001; p. 133).

Essa proposta da escola de tempo integral, gestada por Anísio Teixeira, retorna ao espaço político da educação, na década de 1980, através da implantação dos Centros Integrados de Educação Pública - os CIEPs, no Rio de Janeiro, idealizados por Darcy Ribeiro. Outras propostas que tinham a escola de tempo integral como objetivo podem ser encontradas nos projetos do Centro Integrado de Atendimento à Criança (CIAC) e dos Centros Educacionais Unificados (CEUS) em São Paulo.

Conforme o documento oficial do Ministério da Educação (MEC), que propõe o debate nacional sobre a Escola Integral (BRASIL, 2009c), esse modelo educativo se caracteriza pela ideia de formar o “mais completo possível” o ser humano, “embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de ‘formação completa’ e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam” (BRASIL, 2009c, p. 16). Mediante a complexidade da realidade das escolas públicas brasileiras, retorna o debate sobre as escolas de tempo integral com a proposta de implantar o Programa Mais Educação.

1.2. Programa Mais Educação: novas propostas, antigas sugestões

Como vimos, a escola em tempo integral já fez parte do inventário da reforma de ensino proposta por Anísio Teixeira, ao sugerir o modelo da Escola Classe e Escola Parque.

Com a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394 de 1996, novas propostas sobre a educação integral se desenharam. Com o objetivo de ampliar progressivamente a jornada escolar, o Art. 34, em seu § 2º, discorre que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2008ª: p. 42).

Em consonância com o que versa nesse artigo, o Ministério da Educação, através das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), retomou a proposta da educação integral, com base em experiências bem sucedidas para serem implantadas nas escolas públicas brasileiras. A partir dessa perspectiva, a Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa Mais Educação, que prevê a parceria de ações intersetoriais entre as políticas públicas educacionais e sociais, expressa no seguinte princípio: “Lugar de crianças, adolescentes e jovens é na escola” (BRASIL, 2009c; p. 5).

As atividades no contra turno escolar se estabelecem como alternativa para formação dos alunos da Educação Básica e potencializa os efeitos das políticas de inclusão social no país propondo

um desenho de Educação Integral que intensifique os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais, para a construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direito de todos e de cada um. (BRASIL, 2009c; p. 9)

A prioridade de implantação de escolas de regime integral, em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), está aliada às políticas redistributivas de combate à pobreza. Essas ações também são contempladas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujos programas educacionais se aliam às políticas públicas sociais. Para que as ações se efetivem, necessita-se de um diagnóstico social bem construído, associado a um sistema de monitoramento de indicadores gerais que disponha de dados consistentes. Nesse caso, órgãos de referência nacional, como o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) têm sido de essencial importância para a seleção das regiões que serão atendidas prioritariamente (BRASIL, 2009c; p. 11).

Para que uma escola seja considerada de tempo integral, deve funcionar em dois turnos, com jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o ano letivo, conforme estabelece o Decreto de Lei nº 6.253/2007, artigos 4º e 20, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Com a adesão de algumas escolas públicas ao Programa Mais Educação, as instituições públicas de ensino superior – UNIRIO, UFPR, UFMG - realizaram um levantamento e, posteriormente, a UnB – que investigaram as experiências das jornadas ampliadas no ensino fundamental brasileiro. Esta pesquisa teve como objetivo identificar as principais práticas em vigor no contra turno escolar, em todas as regiões do Brasil, assim como as concepções subjacentes a elas (BRASIL, 2009a).

Dentre outros aspectos, a pesquisa relaciona os principais fatores que levaram as escolas a implantarem a modalidade de tempo integral, entre os quais se destacam: o diagnóstico da realidade local; as experiências bem sucedidas de atividades no contra turno em outras escolas; as políticas públicas em âmbito federal, estadual e/ou municipal, que incentivam a

implantação desse modelo de escola, além dos incentivos encaminhados pelas Secretarias de Educação às escolas que desejam implantar a modalidade de educação integral (BRASIL, 2009a; p. 18).

Além de apresentar os fatores que determinaram a implantação desse modelo de escola, a referida pesquisa apresenta diversas nomenclaturas que são utilizadas pelas escolas que vivem esse experimento. Segundo o banco de dados da pesquisa, algumas terminologias, como Tempo Integral, Contra turno, Mais Tempo na Escola, Bairro Escola, Mais Tempo para a Qualidade, Super Escola e Escola Viva são utilizadas (BRASIL, 2009a; p. 18). Mediante a variedade de designações, pode-se supor, segundo a pesquisa, que há uma multiplicidade de concepções e formatos que as escolas atribuem à implantação da modalidade de ensino no contra turno escolar.

A proposta do Programa Mais Educação é de superar o processo de escolarização centrado na figura da escola, inculcando outros saberes, outros espaços educativos e outros membros da sociedade. O objetivo, segundo o texto oficial, é construir uma educação baseada nos pressupostos de uma aprendizagem para a vida, que seja significativa e cidadã (BRASIL, 2007a; p. 5).

Outra finalidade do Programa é diminuir as desigualdades educacionais e a valorização da diversidade cultural brasileira. Com a diminuição dessas desigualdades, traduz-se o direito de aprender inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária e como condição para o desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática (BRASIL, 2007a; p. 7).

Segundo a Cartilha Passo-a-passo (BRASIL, 2007a), a clientela a ser atendida pelo Programa Mais Educação deve obedecer aos seguintes critérios: estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras); estudantes em defasagem série/idade; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e 5º anos) nas quais há uma maior evasão na transição para a segunda fase; estudantes das séries finais da segunda fase do ensino fundamental (8º e 9º anos), em que há um alto índice de abandono e estudantes de séries em que são detectados índices de evasão e/ou repetência.

O texto de apresentação da referida cartilha para a implantação da escola em tempo integral expõe:

A secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) incorporou em seus desafios a promoção da Educação Integral, e, com ela, a perspectiva de ampliar tempos, espaços, atores envolvidos no processo e oportunidades educativas em benefício da melhoria da qualidade da educação dos milhares de alunos brasileiros. Desse ideal constitui-se o Programa Mais Educação como estratégia do governo federal para a promoção da Educação integral no Brasil contemporâneo (BRASIL, 2007a; p. 5).

A ampliação do tempo nas escolas, segundo o Programa Mais Educação, deve seguir uma proposta de organização em macrocampos, distribuídos em *Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos e Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Educomunicação, Investigações no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica* (BRASIL, 2007a; p. 9).

Os profissionais e corresponsáveis pelo desenvolvimento das atividades da educação integral do Programa Mais Educação dispõem do espaço para o trabalho voluntário. Segundo o documento que traz o passo a passo a ser seguido para a implantação do programa, o voluntariado² é fundamental, pois “se trata de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem” (BRASIL, 2007; p. 14).

O diálogo com outros espaços da comunidade onde a escola está inserida é pontuado pelo documento, que discute a implantação do programa como espaços que podem acolher as atividades no contra turno escolar.

Outro ponto relevante é o diálogo que pode ser articulado entre o projeto pedagógico e as atividades propostas com o tempo integral. Nessa perspectiva, ressalta-se a afirmação abaixo contida no texto oficial.

No contexto em que se preconiza a Educação Integral, o projeto político e pedagógico deve ser construído considerando as experiências que são vividas na escola, sem ficar restrito ao ambiente de sala de aula e aos conteúdos que representam os conhecimentos científicos. Nesse sentido é preciso oferecer às crianças, adolescentes e jovens diferentes linguagens, e valorizar suas vivências, modificando o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento. As diferentes formas que as crianças, adolescentes e jovens utilizam para se expressar são suas linguagens, por meio das quais demonstram o que sentem e pensam sobre o mundo que os cerca (BRASIL, 2007; p. 20).

² O voluntariado na escola pública é entendida, na conjuntura da nossa análise, como uma transferência de responsabilidade do governo à sociedade civil, estabilizando a tendência neoliberal do “Estado mínimo” cada vez menos interferindo na vida social.

O Programa Mais Educação organiza sua proposta indicando às escolas a organização dos saberes, currículo e aprendizagem, a relação da escola com a comunidade, a distribuição do tempo e dos espaços, a formação de educadores, na perspectiva da educação integral, e a participação dos trabalhadores em educação para formular propostas de educação integral, o papel indutor do Estado e o papel das redes socioeducativas (BRASIL, 2009c; p. 39).

Segundo o texto de referência para o debate nacional (BRASIL, 2009c), a proposta de educação integral, na esfera pública e democrática, aponta na direção oposta da desescolarização social e da minimização dos efeitos e das possibilidades do trabalho infantil (BRASIL, 2009c). Mas, o que pensam os alunos sobre permanecer obrigatoriamente na escola o dia todo? Que sentido eles dão a esse tempo? Qual a representação da escola para eles?

A garantia de uma educação de qualidade como um direito social parte da compreensão do espaço educativo e das experiências dos alunos nesse espaço como principal aferidor da efetivação desse direito.

1.3. Direitos Humanos como bases discursivas para as políticas educacionais da escola em tempo integral

Neste tópico, partiremos da proposta da educação integral, que compreende “o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos” (BRASIL, 2007; p. 5)³. A proposta trazida pelo documento oficial do Programa Mais Educação está ligada às sugestões da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC), que fortalecem as bases para a implantação de políticas de educação integral no Brasil, com base no que está disposto no artigo 32 da LDB (Lei nº 9394 de 1996).

³ É comum, nas práticas discursivas dos documentos oficiais, a naturalização do ser humano como ser de direitos, ignorando o acesso restrito aos direitos fundamentais que acompanham o percurso histórico da maioria deles. Desse modo, na perspectiva neoliberal são considerados sujeitos de direitos aqueles cujo poder aquisitivo lhes proporciona liberdade de consumo, inclusive capacidade de “consumir” moradia, lazer, saúde e educação.

As políticas de atendimento à infância e à juventude se estendem às políticas educativas, que buscam validar a educação como um direito de todos:

Um verdadeiro direito (ético) do homem à educação só foi reconhecido, no plano internacional, pela Carta da Organização dos Estados Americanos (assinada em 30 de Abril de 1948), no seu artigo 30, e pela “Declaração Americana dos Direitos e Deveres do homem” (adoptada a 2 de Maio de 1948), no seu artigo XII. No entanto, foi no Artigo 26 da “Declaração Universal dos Direitos do Homem” (10 de Dezembro de 1948) que o direito à educação foi reconhecido no plano universal, pela primeira vez (MONTEIRO, 2006; p. 16).

A educação, como direito de todos, ganha consistência na Declaração Universal dos Direitos Humanos, pautada nos ideais da Revolução Francesa, evento que compreendeu um conjunto de acontecimentos do Século XVIII, ao abolir a servidão e os direitos feudais proclamando os princípios universais de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”.

No final do Século XVIII, esses ideais da Revolução Francesa se tornaram os principais fundamentos da luta por direitos humanos. Eles tiveram como apogeu de sua conquista a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, que afirma, em seu primeiro artigo, que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. A esse respeito, Coimbra (2003) denuncia que “sempre estiveram fora dos direitos à vida e à dignidade os segmentos pauperizados e percebidos como ‘marginais’: os ‘deficientes’ de todos os tipos, os ‘desviantes’ os miseráveis, dentre muitos outros” (p. 236).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, deliberada em plena Guerra Fria como a primeira declaração oficial dos direitos fundamentais. Mais de sessenta tratados, pactos e convenções relacionadas ao genocídio, à escravidão, à discriminação da justiça, à condição dos refugiados e de grupos minoritários e aos direitos humanos foram elaborados e ratificados pelo Estado Moderno, reafirmando tal documento como um passo importante na luta por uma cultura de direitos (PINHEIRO, 2007).

No Brasil, a luta pelos direitos humanos começou a ser fortalecida, efetivamente, com os novos movimentos sociais que emergiram contra a opressão que restringia qualquer tipo de manifestação política ou ideológica, especificamente em meados de 1970, no movimento contra a ditadura militar, que se instaura no país a partir de 1964. Diante desse quadro, os movimentos

sociais buscaram solidificar a cidadania⁴ no Brasil contemporâneo, com ações contra-hegemônicas representadas pela “*liberdade de expressão*” dos que lutavam para que os direitos humanos não fossem sonegados pelo Regime, mas incorporados pelo Estado (KOERNER, 2005, In SCHILLING, 2005, p. 63).

A incorporação dos interesses da sociedade civil organizada pelo Estado culmina na elaboração da Constituição Federal de 1988, que apresentou avanços no que se refere aos direitos individuais e sociais, conferidos no princípio que rege o artigo 4º, II - prevalência dos direitos humanos; o artigo 5º, que garante a igualdade perante a lei; e o artigo 60, que versa sobre § 4º, IV- os direitos e as garantias individuais.

No que compete à educação, a Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 208 § 1º, assegura o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, “simultaneamente um fim em si (o direito ao patrimônio da espécie) e um direito-meio indispensável às sociedades, grupos sociais e indivíduos para a consecução dos demais direitos humanos” (SILVEIRA, et al; 2007; p. 13). Podemos concluir, segundo a legislação vigente, que a efetivação do direito à educação de qualidade viabiliza o acesso a outros direitos fundamentais importantes para a constituição humana.

Em consequência desse movimento histórico, as políticas educacionais, no Brasil contemporâneo, compreendem que é imprescindível o respeito aos direitos humanos. Segundo Viola (2010; p. 25), esses movimentos apontam também para o diálogo entre a educação e os direitos humanos, que renderam quatro dimensões centrais para que se configurasse uma proposta concisa.

A primeira proposta dimensiona a educação como ato permanente e global; a segunda assume o princípio da mudança sociopolítica e orienta a construção de uma cultura de direitos humanos; a terceira dimensão propõe que a educação em direitos humanos teria como pressuposto mais do que o ensino do conhecimento formal e científico e deveria também se voltar para a formação das emoções e de uma estética que considerasse a compreensão do

⁴ Trazendo o conceito de cidadania para análise, entende-se como cidadão “o indivíduo que tem um vínculo jurídico com o Estado. É o portador de direitos e deveres fixados por uma determinada estrutura legal [...] cidadão são, em tese, livres e iguais perante a lei, porém súditos do Estado” (BENEVIDES, 1994; p. 7). Cabe, aqui, a problematização na sociedade capitalista quem é o cidadão de direitos, visto que a maior parte da população é excluída dos seus direitos básicos e fundamentais e, conseqüentemente, não são consumidores ativos e nem mantém vínculo com o Estado.

outro; a quarta dimensão envolvia a metodologia, propondo o ato educativo como capaz de, dialogicamente, “acompanhar” educadores e educandos.

No processo de redemocratização do Estado, nos anos de 1980, a proposta era de consolidar uma cultura por meio da qual a sociedade civil organizada se reconhecesse como sujeitos de direitos (VIOLA, 2010). Essa conjuntura histórica, somada aos movimentos sociais, acabou por induzir reivindicações de uma educação em direitos humanos.

Pensava-se, a partir do ato educativo, em transformar a cultura do esquecimento e do privilégio uma cultura feita de memória, para que a barbárie não tivesse lugar e que nossas crianças, nossos jovens, nossos educandos se apoderassem do seu passado e de seu presente (p. 22).

O Estado brasileiro a partir de 1996 cria o Programa Nacional dos Direitos Humanos tomando os direitos humanos como eixo norteador, pelo menos no discurso oficial, dos projetos e programas no plano político-institucional.

A inclusão desses direitos é descrita no PNEDH como um processo sistemático e multidimensional, que orienta a formação do sujeito de direitos e promove as seguintes dimensões:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, Nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que geram ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações [...] a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. (BRASIL, 2008; p. 25)

O PNEDH se concretiza como resposta do Estado brasileiro aos inúmeros documentos elaborados e aprovados pela Organização das Nações Unidas (ONU) e seus organismos, dos quais o Brasil é signatário.

Em relação à vertente societária, o plano assenta-se na acumulação histórica dos movimentos sociais, que tomam força no período que se segue à Segunda Guerra Mundial, a exemplo do movimento negro nos Estados Unidos, das lutas anticoloniais, na Ásia e na África, do movimento das Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Simpatizantes (LGBTs),

das mulheres, dos índios e dos estudantes. Esses movimentos acentuaram a necessidade de o Estado problematizar a inclusão social dos segmentos sociais considerados marginalizados.

Um dos objetivos do Plano é orientar as políticas educacionais para a constituição de uma cultura de direitos humanos. Essa perspectiva cultural “deve permear todos os âmbitos ou ambientes sociais em que ocorrem processos socializadores/educativos” (SILVEIRA; NADER; DIAS; 2007; p. 6).

Baseado em princípios éticos, o PNEDH confere ao ser humano a condição de sujeito de direitos, assegura-lhe a vida como valor intrínseco e situa-o como sujeito socialmente e culturalmente constituído.

Se essa tessitura antropológica unifica os homens como espécie, as diferentes condições históricas em que vivem – a situação espaço-temporal - os diferenciam culturalmente, segundo vários eixos de vivência que se configuram, ao mesmo tempo, como eixos de identidade, ancoragens múltiplas em que os seres humanos estão imersos e que lhes servem de referenciais para se localizarem no mundo. (SILVEIRA; NADER; DIAS; 2007; p. 7)

A respeito dessa tessitura antropológica, a educação em direitos humanos busca efetivar o respeito à diversidade sociocultural, “nucleadora da universalidade humana” (SILVEIRA; NADER; DIAS; 2007; p. 7). Como as coletividades sociais são ricas no que diz respeito à diversidade, propiciar meios para que o convívio tolerante e respeitoso alcance o que poderíamos denominar de uma cultura de direitos faz parte do que se pretende alcançar.

Nos ambientes sociais em que ocorrem processos socializadores e educativos, que não se restringem à escola, é necessário incorporar o *princípio de igualdade*, entendido como “condensação da concepção (universalista) de dignidade da pessoa humana” (SILVEIRA; NADER; DIAS; 2007; p. 8). Para Candau (2008; p. 13), “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Então, a constituição do sujeito autônomo, que respeite a diversidade sociocultural, pressupõe uma formação pautada no respeito aos direitos humanos.

Em relação ao princípio político proposto pelo PNEDH, o pertencimento do sujeito a uma coletividade requer que se entenda o que é ser cidadão e cidadania, conceito que deve ser problematizado no contexto das políticas neoliberais. A cidadania está automaticamente ligada à participação política do

sujeito autônomo⁵ na sociedade a que pertence. Desse modo, “o princípio de liberdade é inerente à autonomia do sujeito” (SILVEIRA; NADER; DIAS; 2007; p. 9). É baseada nesses princípios que se propõe a implantação de políticas de educação integral, igualmente resguardadas pela LDB de 1996 (Lei nº 9394/1996).

1.4. O Estatuto da Criança e do Adolescente: um novo olhar sobre as crianças e os adolescentes

Outro marco histórico na busca da efetivação dos direitos e que se encontra diretamente ligado à Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei 8.069/1990.

Anteriormente ao texto do Estatuto da Criança e do Adolescente, as leis que regulamentavam a ação do Estado dirigida à população na idade até 18 anos utilizavam a categoria “menor” como referência. A legislação brasileira, na área da infância e da juventude, no discurso oficial, busca efetivar os princípios defendidos pelos direitos humanos. Ao situarmos em ordem cronológica temos o Código de Mello Matos (Decreto nº 17.943-A, de 12/10/1927), o Código de Menores (Lei nº 6.697, de 10/10/1979) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/07/1990).

O Código de Mello Mattos (1927), pioneiro a consolidar-se como “lei de assistência e proteção a menores” (FERREIRA, 2008; p. 42), com seus 231 artigos, tratou de questões da inibição do pátrio poder e remoção da tutela, do trabalho infantil, das regulamentações do Juizado dos menores, dos abrigos e dos institutos disciplinares, das medidas aplicadas aos menores e aos delinquentes, que são seu objeto de coerção. Analisando esse documento, Coimbra (2007) indica tratar-se da institucionalização de um importante dispositivo, aqui denominado de delinquente. Ressalta um processo de criminalização da pobreza como mecanismo de controle social que, desde o final do Século XIX, encontrava-se nos discursos políticos do país.

⁵ A autonomia do sujeito no capitalismo está diretamente associada ao conceito de liberdade liberal e individualista. Em nome desta liberdade se autoriza a livre concorrência e o direito a propriedade privada reservada aos que a conquistam, favorecendo a desigualdade social e econômica.

Presente até os dias de hoje, esse dispositivo afirma que tão importante quanto o que o indivíduo fez, é o que ele poderá fazer. É o controle das virtualidades, importante e eficaz instrumento de desqualificação e “menorização” que constituem certas essências e identidades. Afirma-se, então que dependendo de uma determinada natureza (pobre, negro, semi-alfabetizado, morador de periferia, etc.), a pessoa pode vir a cometer atos perigosos, pode vir a entrar no caminho da periculosidade (p. 132).

O Código de Menores (1979), legislação posterior ao Código de Mello Mattos, que se apresenta como “doutrina da proteção ao menor em situação irregular, [...] representava um instrumento de controle social da infância, ou melhor, o controle de toda a infância socialmente desassistida” (FERREIRA, 2008; p. 46). Em seus 123 artigos, o novo Código se destinava a uma determinada parcela de crianças e da juventude que se encontrava, no entendimento dessa lei, em situação “irregular”.

O Código de Menores não contemplava o direito à educação, apenas fazia referência à “escolarização dos centros de permanência, destinados a recolher os menores autores de infração penal [...] e regulou as entidades que davam assistência ao menor” (FERREIRA, 2008; p. 47). A única menção que faz em relação aos direitos fundamentais do “menor” é nas disposições finais do artigo 119, que estabelece o direito à assistência religiosa ao menor em situação “irregular”.

Outras instituições estatais agenciavam os menores infratores ou carentes, destacando-se os internatos vinculados e financiados pelo Estado – Serviço e Assistência a Menores (SAM); Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM); Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs).

O agenciamento dos menores, por meio das legislações e das instituições anteriormente citadas, corrobora a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente que, elaborado para atender aos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em substituição ao Código de Menores, apresenta-se como um conjunto de políticas de proteção e atendimento à criança e ao adolescente, que contou com a participação da sociedade civil. A criança e o adolescente surgem, no referido estatuto, como protagonistas nas relações sociais.

O caráter descentralizador e não assistencialista da nova legislação que atende às crianças e aos adolescentes, no Brasil, difere das legislações

anteriores por garantir os direitos fundamentais e humanos e priorizar a educação, que não era objeto de regulamentação da legislação menorista e passa a ser resgatada pelo ECA como direito fundamental e constitutivo para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas da criança e do adolescente.

Em suma, no estatuto, versam temas sobre a criança e o adolescente, como sujeitos de direitos fundamentais e individuais, que devem ser assegurados com absoluta prioridade pelo poder público e pela sociedade. De igual modo, versa sobre as políticas de atendimento, as medidas de proteção, da prática do ato infracional, das responsabilidades dos pais ou responsáveis, da sociedade, do conselho tutelar, entre outros. A criança e o adolescente, antes considerados como menores, agora lutam para serem reconhecidos como cidadãos.

Os artigos 53 a 59 do capítulo IV do ECA são destinados à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Estabelece o direito à educação com vistas ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Busca assegurar a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito a organizar e a participar de entidades estudantis; acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Ainda estabelece que os pais ou responsáveis têm o direito de conhecer o processo pedagógico e de participar da definição das propostas educacionais (ECA, art. 53).

O acesso ao ensino obrigatório e gratuito passa a ser um direito público subjetivo oferecido pelo Estado a todos. Segundo Luiz Ferreira (2008; p. 57), “o não oferecimento ou a oferta irregular do ensino fundamental acarreta a responsabilidade da autoridade competente”, também referendada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 4º, que tem como título: Do Direito à Educação e do Dever de Educar.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

É comum, no discurso das políticas públicas educativas, o argumento da efetivação desses princípios “assegurados” por lei, que inscreve o ECA na história da educação brasileira como um dispositivo que busca assegurar e efetivar os direitos fundamentais destinados à infância e à juventude, principalmente no que tange ao direito à educação. Desse modo, segundo Sheinvar (2009), “desnaturalizar o ECA e lê-lo por meio de seus efeitos é vê-lo como um espaço de guerra, de poder” (p. 73).

Falar dessa relação de poder proporciona um redirecionamento no entendimento político desse Estatuto como um dispositivo que efetivam outras formas de sujeição cujo efeito deve ser entendido em sua conjuntura histórica e política.

CAPÍTULO 2. “MAIS EDUCAÇÃO” PARA QUEM? – ANÁLISE DO PROGRAMA NA ÓTICA DA SEGREGAÇÃO

A relação que se estabelece entre a história das políticas educacionais brasileira e a criação de novas políticas nessa área convidam-nos a retomar a discussão que favorece sua elaboração, sua aplicabilidade e credibilidade na prática. De acordo com Secchi (2010), uma política pública “é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (p. 2), cuja razão se estabelece no “tratamento ou na resolução de um problema entendido como coletivamente relevante” (p. 2).

Desse modo, o Estado Moderno é o responsável pela elaboração das políticas por deter “o monopólio do uso da força legítima” (SECCHI, 2010; p. 4) e controlar os recursos financeiros nacionais. O que nos chama a atenção é como as políticas, em especial, as educacionais, têm exercido um efeito ilusório na sociedade. Para defender esse posicionamento, apoiamo-nos na tese de Sheinvar (2009), que defende a ideia da política como um feitiço. Na concepção da referida autora, o Estado emite um discurso político paternalista, “que promete garantias políticas e sociais, forjando um sentimento de esperança, ao passo que as práticas da política pública geram e reforçam a discriminação e a exclusão” (SCHEINVAR, 2009; p. 31).

Quando confrontamos os discursos das políticas educacionais com as práticas educativas e as experiências vividas pelos alunos na escola pública de tempo integral, validamos a tese da política como um feitiço, que reforça a produção e o agenciamento dos corpos, como apontado por Michel Foucault (2010).

Expomos, a seguir, dois argumentos críticos que avaliam as políticas educacionais de tempo integral propostas pelo Estado. O primeiro argumento diz respeito à política focalizada como um modelo de política excludente, que fere diretamente o princípio da educação como direito de todos e o modo pelo qual essa focalização é demarcada. O segundo argumento se situa na crítica a políticas que se pretendem aos sujeitos em condição de vulnerabilidade e risco social.

2.1. Políticas de focalização: modos de segregar

Neste tópico, defendemos a ideia de que o Programa Mais Educação é uma política focalista. Nossa argumentação parte do pressuposto encontrado no projeto de implantação do Programa, que estabelece critérios que priorizam o atendimento a uma determinada demanda educacional. Como descrevemos no capítulo anterior, o público-alvo é formado por “estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; [...] com defasagem série/idade; [...] estudantes de séries em que são detectados índices de evasão e/ou repetência” (BRASIL, 2007; p. 13). Também se propõe a atender,

prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais (BRASIL, 2007; p. 8).

Entendido como política educativa focalizada, o Programa estabelece que a escola, em consonância com o projeto político-pedagógico e em diálogo com a comunidade, defina quantos e quais alunos participarão da escola integral, desde que se enquadrem nos critérios pré-estabelecidos. Se atentarmos para esses critérios, percebemos que ele tem como propósito inicial atender a um público caracterizado como vulnerável e em situação de risco.

O texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009c) diz que essa proposta de construção de escola integral deve ser somada “aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza” (BRASIL, 2009c; p. 10). Esse modelo de política “concede benefícios concentrados a algumas categorias de atores e implicam custos concentrados sobre outras categorias de atores” (SECCHI, 2010; p. 18), a exemplo de programas de reforma agrária, cotas universitárias e políticas de benefícios sociais ao trabalhador.

No Brasil, as políticas de focalização têm tomado relevo com a criação e a manutenção de programas assistencialistas que abrangem também as políticas educacionais, sob o pressuposto de subsidiar os que estão à margem da sociedade capitalista. Elas exercem um “feitiço” que “indica discursos, modos de pensar e viver que se instituem de forma dominante, por meio de parâmetros de verdade, ocultando as condições históricas de sua produção” (SCHEINVAR, 2009; p. 34).

A implantação da política focalizada no contexto escolar, também cenário de gestão da política pública, articula-se com a perspectiva criada nos sujeitos de uma “política de verdade que cria condições de possibilidade para a invenção e implantação de programas de gestão que seriam a grande salvação da escola, uma vez que se propõem a resolver todos os problemas educacionais” (HATTGE, 2007; p. 191). Essa perspectiva é chamada por Sheinvar (2009) de “feitiço” por nortear novos modos de pensar, de desejar e de agir.

Essa produção subjetiva está atrelada ao movimento histórico conhecido como capitalismo, em que a palavra de ordem é a liberdade. Essa afirmativa foi acentuada por Friedrich Hayek (1944), ao escrever o texto “O caminho da servidão”, que fundamenta teórica e politicamente o neoliberalismo e tece críticas “a qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (ANDERSON, 1995; p. 6).

O livre consumo, a livre concorrência e o trabalho livre são máximas no modelo dessa nova ordem. O ócio, a vadiagem anda na contramão do empreendedorismo. Os sujeitos são livres, mas não devem se acomodar! São constantemente intimados a concorrer, a participar do livre mercado e do livre consumo. A escola não foge à reforma político-ideológica neoliberal, quando regula o tempo e estabelece metas e recursos para que ele seja produtivo e eficiente (COSTA, 2002).

Nessa perspectiva, o sujeito é o principal avaliador do seu bem-estar; quanto mais consome, mais aumenta o seu bem-estar e, conseqüentemente, esse conforto se estende à sociedade. Desse modo, os sujeitos “são as moléculas do sistema econômico” (GONÇALVES, 2010; p. 34).

Nessas condições, grande parte da população é obrigada a garantir produção de força para a manutenção do mercado.

Como decorrência, impõe-se a necessidade de garantir condições mínimas de vida aos trabalhadores, seja para garantir a reprodução da força de trabalho, seja para manter os níveis necessários de consumo para a continuidade da produção e acumulação de capital (GOLÇALVES, 2010; p. 35).

A necessidade de garantir as condições mínimas de sobrevivência não é sinônimo de que a realidade social será mudada, pelo contrário, há interesse

em mantê-los ali, como estão. O neoliberalismo “produziu um retrocesso social muito pronunciado, com o agravamento das desigualdades em todos os lugares em que foi implementado” (GENTILLI e FERNANDES, 1995; p. 145).

O Estado de Bem-estar Social (Welfare State) foi consolidado especificamente nos países capitalistas avançados e desenvolvidos economicamente. Tal concepção pressupunha a criação de políticas públicas universalistas, para suprir as necessidades básicas da população, como moradia, educação, saúde, previdência etc. (NETO, 2009; p. 169).

Com todos os direitos sociais garantidos, os neoconservadores atribuíam a crise desse modelo de Estado (Welfare State) a sua ingovernabilidade, mediante a grande demanda de direitos que o Estado teria que assegurar. A ampliação dos direitos sociais, na opinião dos neoconservadores, onerava as contas públicas e só aumentava a dificuldade do Estado em cumprir com as exigências criadas pela sua expansão. Desse modo, na perspectiva neoliberal,

o Estado de Bem-estar, com todas as suas transferências de pagamentos generosos desligados de critérios e esforços ou de méritos, destrói a moralidade básica do trabalho e o sentido de responsabilidade individual (ANDERSON, 1995; p. 18).

Para reduzir o poder do Estado de formular políticas macroeconômicas e diminuir os gastos públicos na área social, era necessário rever o modelo vigente e implantar uma nova concepção de administração estatal que dialogasse com a nova lógica do mercado. A resposta foi o neoliberalismo que propunha o Estado mínimo, porém potente, no sentido de garantir mudanças pretendidas pelo campo conservador.

Esse novo modelo implica tornar o Estado mais enxuto e mais forte para superar a crise. Para isso, foi necessária a retirada de direitos sociais historicamente conquistados pelos trabalhadores, diminuindo, significativamente, os gastos públicos e instituindo “uma nova e saudável desigualdade” (ANDERSON, 1995) neoliberal, que iria dinamizar as economias avançadas. As consequências desse processo em um país como o Brasil, que saíra recentemente de um Regime da Ditadura Militar, sem a oportunidade de experienciar o Estado de Bem-Estar Social, resultou em um modelo de Estado assistencialista, cuja prática não diminui a pobreza, mas procura amenizar o sofrimento da população com políticas sociais paliativas. Desse modo, os

discursos focalistas reduzem a política social universalista à “política pública eficiente”, em detrimento de uma restrição absoluta (KERSTENETZKY, 2006). Segundo Theodoro e Delgado (2003), as premissas sobre as quais as políticas focalistas se desenvolvem podem ser questionadas por se apoiarem nos princípios abaixo:

i) Que os recursos governamentais destinados atualmente para a política social são suficientes ou, antes, configuram uma espécie de restrição exógena indisputável, restando apenas serem bem direcionados (ou bem focalizados); *ii)* que, desse modo, essa política social deve ser concebida como basicamente uma política de focalização da pobreza; *iii)* que a formatação ou a reformatação da política social é um problema técnico de ajuste, associado à eficiência alocativa e à eficácia das ações, destituído do componente político e da concertação social; e *iv)* que a política social deve objetivar atuar nas franjas e/ou nos “subprodutos indesejáveis” advindos do pleno funcionamento das leis de um mercado desregulamentado e ‘sem amarras’ (p. 122 e 123).

A política educacional não está dissociada dos direitos sociais nem deve se apoiar na prerrogativa de favorecer a um determinado grupo que escapa aos chamados direitos fundamentais básicos, nesse caso, os considerados vulneráveis e em situação de risco social. Assim, a garantia ao acesso e à permanência na escola integral pode ter como objetivo a universalização do ensino integral para todos que estão em idade escolar, procurando garantir a qualidade da educação e a integração de diferentes saberes no espaço educativo, sem favorecer determinada demanda.

2.2. A vulnerabilidade e o risco social como premissa de exclusão

Este tópico busca levantar a produção histórica da vulnerabilidade e do risco social, problematizando os efeitos de sentido produzido nas políticas educacionais das escolas de tempo integral que elegem os sujeitos a serem atendidos a partir da sua condição social. Propomos o atravessamento de conceitos que defendem esse modelo de política como um modo de segregar e excluir, que se contrapõe à premissa instituída da educação como um direito de todos.

As teorias que delinearam os preconceitos étnicos, associados ao mito da periculosidade das classes empobrecidas, os consideravam inaptos à aprendizagem intelectual. Logo, serviram de base para estigmatizar os sujeitos em condição de pobreza com aptidão apenas para a aprendizagem do trabalho

braçal, “estabelecendo-se correlações rígidas entre patrimônio genético, aptidões intelectuais e inclinações morais” (SCHWARCZ, 1993, p. 47).

Pode-se destacar a Frenologia, teoria de grande predominância na Europa, que estabelecia a herança genética como determinante na conduta do sujeito. Foi na Grã-Bretanha que Forster expandiu suas teses que associavam o tamanho do crânio ao “elemento de mediação entre os extremos da interioridade espiritual e de sua expressão exterior corporal: o cérebro” (VIEIRA, 2007; p. 289). Pelo tamanho do crânio, podiam-se definir as faculdades inatas ao sujeito, assim como pela sua superfície seria possível supor aptidões e tendências psicológicas.

Com a propagação das ideias racistas na Europa, surgia, paralelamente, a tentativa de sustentar empiricamente a tese de que a espécie humana se desenvolveu de forma distinta. Com o intuito de validá-las, surge, nos Estados Unidos, uma escola antropológica, cujo propósito era de desenvolver métodos de estudo que sistematizassem as teses frenológicas. Durante o Século XIX, vários antropólogos escavavam cemitérios para comprovar que crânios retirados de cemitérios de “classes superiores” eram diferentes dos encontrados nos cemitérios de “classes inferiores” (PATTO, 1999; p. 53).

Paralelo ao pensamento hegemônico que compunha as bases científicas, a carência de acesso à cultura elitista pelas classes empobrecidas foi outro ponto que serviu de apoio para suscitar a teoria da carência cultural. No paradigma científico adotado pela Ciência, no Século XIX, já comentado anteriormente, observa-se “a defesa da tese da inferioridade congênita adquirida, irreversível ou não, dos integrantes das classes subalternas” (PATTO, 1999; p. 75).

É a partir do discurso da psicologia diferencial que se elabora a “teoria da carência cultural”, que se vale dos conhecimentos acumulados pela antropologia cultural e que procura explicar o baixo rendimento dos grupos e das classes sociais pobres nas escolas, que traz à tona, no discurso educacional, a afirmação de que existem culturas inferiores e diferentes (IDEM, 1999; p. 68). A partir dessa perspectiva, alguns sujeitos seriam capazes de alcançar o sucesso na escola, enquanto outros estariam fadados ao fracasso. Contando com um vasto investimento acadêmico, que aponta uma produção social do fracasso escolar, Patto (1999), Machado (2003), Machado, Fernandes

e Rocha (2007), Machado e Souza (2004), entre outros pesquisadores, identificam um processo de culpabilização que procura manter a classe empobrecida exatamente onde está. Trata-se de um processo que tem repercutido na escolarização e na vida das crianças e dos adolescentes pobres, quase todos matriculados nas escolas públicas.

Abordamos o fracasso escolar como um fenômeno moderno que viola, em princípio, o chamado direito à educação. Essa violação agrega rituais de segregação e exclusão que, pouco a pouco, foi substituindo o conceito de *fracasso escolar* pelo de *exclusão escolar*, dando-lhe uma nova conotação. Esse fenômeno pode ser observado com maior incidência após a universalização da escola e a democratização do ensino. Charlot (2009, p. 13) assevera que

o conceito de fracasso escolar é bastante recente na história dos debates sobre a escola e o ensino. Por muito tempo, a maior parte da população só cursava alguns poucos anos de escola, para aprender a ler, escrever e calcular, ou nem sempre tinha acesso à escolarização. Assim, os que frequentavam a escola e não conseguiam apropriar-se dos saberes e competências propostas por ela, ou seja, os que 'fracassavam', não chamavam a atenção: ficavam misturados aqueles que nunca tinham sido escolarizados.

Na década de 1990, o discurso do fracasso escolar emerge com a pretensão de explicar o alto índice de analfabetismo nas escolas públicas. A suposta "inaptidão" daqueles que não se apropriavam dos saberes exigidos pela escola encontra, na teoria da carência cultural, a base para eximir de culpa pela má gestão pública no campo educativo. Segundo Miguel Arroyo,

somos obrigados a mostrar que a produção sistemática de milhões de vítimas da segregação escolar exige políticas de Estado, intervenções públicas, estruturais, legais, que não deixem a vitimação dos educandos populares à mercê de governantes nem de gestores e docentes. Que o Estado assuma a responsabilidade política pelas vítimas que o sistema produz (2009; p. 8).

O fracasso escolar, fenômeno que se destaca na população empobrecida, une-se à crença da vulnerabilidade e do risco social desses indivíduos e perpassa o imaginário popular brasileiro desde sua constituição como nação. Para Coimbra (2003), o mito da periculosidade, associado a "uma herança de mais de trezentos anos de escravidão, e o controle das virtualidades exercerão um papel fundamental na constituição de nossas subjetividades sobre a pobreza" (Idem, p. 20). O estigma que carrega as classes populares encontra-se enraizado no discurso da coletividade e no discurso científico e encontra

neste último terreno propício para justificar a desigualdade social, eximindo o Estado da responsabilidade que lhe cabe.

Para avançarmos na discussão, concordamos que “a vulnerabilidade social não se define pelo índice de pobreza, mas se faz necessário olhar para a inclusão ou não da população em relação aos serviços e políticas públicas” (TOROSSIAN; RIVERO, 2009, p. 56). Carregada de sentidos, a vulnerabilidade pode servir para manter a população na condição de pobreza e potencializar a exclusão social. A pobreza é um dos meios pelos quais se assentam diversas situações de exclusão, pois condiciona a população pobre a ficar à margem da qualidade de vida mínima para sobreviver no contexto social.

O conceito de vulnerabilidade não se define pelo índice da pobreza, mas com a inclusão ou não da população em relação aos serviços e às políticas públicas, pois “afeta diretamente a garantia de direitos e cidadania” (TOROSSIAN; RIVERO, 2009, p. 59). Desse modo, o discurso do Programa Mais Educação, em análise nesta pesquisa, pode ser confrontado com novos modos de ver a pobreza e de propor políticas de atendimento.

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional (Brasil, 2007; P. 8).

As relações políticas e sociais pelas quais se efetiva a cidadania tornam a escola pública “um espaço potencializado em todos os meios sociais, cuja problematização pode levar a transformá-la, a construir outras relações sociais” (SCHEINVAR, 2009 p. 156). O documento de implantação da escola em tempo integral reconhece que

é importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares” (BRASIL, 2009c; p. 11).

O mesmo documento relata que

não se trata aqui de criminalizar ou patologizar a pobreza, mas de construir soluções políticas e pedagógicas criativas e consequentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional (BRASIL, 2009c; p. 12).

A escola pode ser um campo privilegiado para se refletir como são efetivados os direitos à igualdade e o respeito à diferença, porém “o que

percebemos é que a escola reforça e reproduz desigualdades, além de criar outras, e não quer e não sabe lidar com as diferenças, apesar do discurso já impregnado de que todos são iguais e se respeita a diversidade” (ABRAMOWICZ, RODRIGUES e CRUZ, 2009, p. 118).

A escola é o espaço que produz diretamente o fracasso escolar, pois nela são tecidas as dificuldades de aprendizagem nos alunos. Ela está preparada para “receber a criança ideal e, tendo em vista responder às demandas narcísicas da humanidade, está fatalmente fadada ao fracasso” (BOSSA, 2002, p. 12).

É importante considerar que os que não se apropriam dos saberes propostos, provavelmente são reprovados ou se evadem da escola. Esses alunos, geralmente diagnosticados com algum déficit de atenção, síndrome ou alguma anormalidade, acabam sendo um “problema” para a escola.

O reconhecimento do fracasso escolar como uma produção social requer que se traga para o campo de análise a relação entre o saber/poder referendado pela escola e a serviço de que ou quem está atrelado esse poder. Arroyo e Abramowic (2009) afirmam que a questão do fracasso “não é de falta de capital cultural nem de falta de mobilização para o saber e o pensar” (p. 150), ela é resultado de uma política excludente que tem como propósito perpetuar a desigualdade. Segundo esses pesquisadores, o fracasso escolar é um processo que pode estar associado a uma relação de medo, de angústia e de desânimo, que tem como consequência dessa relação conflituosa a *não aprendizagem* e, conseqüentemente, a evasão escolar.

2.3. Escola: campo de violação dos direitos e de produção de “crianças que não-aprendem-na-escola”⁶

A discussão anterior ressalta a história da produção do fracasso escolar, associada à condição socioeconômica dos alunos, com implicação direta na construção conceitual de vulnerabilidade e risco social. Agora problematizamos a instituição escola construída historicamente como espaço fecundo a não aprendizagem.

⁶ A expressão “crianças que não-aprendem-na-escola” é utilizada por Moysés (2001).

A concepção de escola, como espaço educativo, está atrelada, historicamente, à constituição da sociedade industrial e ao Estado Moderno. Segundo Tardif e Lessard (2008), a sua organização e seu conteúdo estão relacionados aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e das atitudes sustentadas na racionalização comum nas sociedades modernas. A reprodução do universo militar e da moralidade cristã, que se encarregava de cuidar das almas dos alunos, encontra na escola terreno fértil para disciplinar o corpo, padronizar o comportamento e uniformizar os modos de existir dos indivíduos. Com o propósito de perpetuar essa regulação,

ela estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limita aos “conteúdos da aprendizagem”, mas também a suas formas e modos: atitudes e posturas corporais, modos de se exprimir, de sentar-se, etc. Dentro da escola, o trabalho escolar - ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos – é ele próprio, padronizado, dividido, planejado e controlado (TARDIF e LESSARD, 2008; p. 24).

A organização desse contexto escolar evolui conforme a sociedade se organiza, portanto, cabe a cada momento histórico a responsabilidade de formalizá-lo. Porém, no processo de institucionalização da escola, persistiram estruturas que, insistentemente, permaneceram punindo, limitando e controlando os indivíduos, embora as políticas públicas atuais corroborem para que a escola assegure os direitos dos que a constituem.

Na perspectiva histórica de Ariès (2006), no Século XIII, os primeiros colégios foram fundados por doadores, com o propósito de abrigar estudantes pobres. Não se ensinava nesses colégios. Só a partir do Século XV, esses espaços se tornam instituições de ensino onde predominava a hierarquia autoritária que estabeleceu definitivamente regras disciplinares e que “conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (ARIÈS, 2006; p. 110).

A partir do Século XVI, os colégios tornam-se uma instituição essencial à sociedade, por se constituir como um espaço onde o indivíduo era submetido a regras que tentavam controlar seu modo de vida. A nova disciplina conferia aos mestres-escola (os que instruíam as crianças na escola medieval) a missão de ensinar limites hierárquicos e de “formar os espíritos, inculcar virtude, educar

tanto quanto instruir” (ARIÈS, 2006; p. 117). Diferente da postura dos mestres da escola medieval, que não zelava pelo comportamento dos indivíduos fora da sala de aula, o novo sistema disciplinar postula um modelo de colégio cujas características são, segundo Ariès (2006), a vigilância constante, a aplicação de castigos corporais e a delação erigida em princípio de governo e em instituição.

O modelo de governo absolutista mistura-se aos modos como os colégios gerenciam o ensino e a disciplina dos alunos. Os castigos corporais se generalizaram como sendo o modo mais eficaz de conter os desejos e de ensejar o conhecimento. Segundo Ariès (2006), a educação submetida ao chicote, antes destinada apenas às crianças, estende-se a toda a população escolar que, muitas vezes, ultrapassava os 20 anos de idade (p. 118). Dessa forma, assegurava-se o controle das vicissitudes e da vontade do corpo.

Ainda a respeito do controle do corpo e da vontade, no Século XVIII, o filósofo Immanuel Kant escreve o livro “Sobre a Pedagogia”, onde aponta a moral como ponto culminante ao processo de educação e estabelece a disciplina e a coação como pressupostos fundamentais à formação do caráter (PINHEIRO, 2007a). Logo no início do livro, Kant expõe que “o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação, entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação” (2006; p. 11). Do mesmo modo, Ariès (2006; p. 111) relata que, em pleno Século XV, os mestres eram os encarregados das almas dos alunos, e “a alma, assim construída assume importância fundamental na nova forma de organização social que se estabelece; alma que constitui o terreno fundante das novas relações entre poder e saber” (MOYSÉS, 2001; p. 208).

Percebe-se que a literatura filosófica entre os Séculos XV e XVII também estabelece a disciplina do corpo como forma de educar o indivíduo para que ele não se desvie do seu destino, da sua humanidade e recue da sua inclinação “animal”. Para isso, a formação compreende a disciplina e a instrução (KANT, 2006). Esses ensaios sobre a educação dos séculos passados carregam modelos educacionais vigentes até hoje e buscam corresponder a uma nova organização social própria da Modernidade.

Na perspectiva de Tardif e Lessard (2008), a escola nasce como organização social, com dispositivos institucionais ao mesmo tempo espaciais

e temporais, que a delimitam como um espaço social autônomo, separado e fechado do ambiente comunitário. Esses estabelecimentos submetem o indivíduo a um tratamento coletivo e comum, que não tem equivalência no contexto da comunidade, ou seja, a escola é, por excelência, o espaço onde se reproduz o saber adquirido historicamente pela sociedade. É reconhecido socialmente como espaço privilegiado do saber sistematizado. Essa prerrogativa está nos discursos oficiais que embasam as políticas públicas educacionais, que compreendem a escola não como o único lugar onde acontece a aprendizagem, mas como um espaço de oportunidades.

O que acontece é que a escola estabelece objetivos para os alunos que buscam socializar, moralizar e instruir segundo suas próprias regras e técnicas de organização. Segundo Veiga-Neto,

[...] bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou – e continua fabricando – novas formas de vida (2003; p. 108).

Observa-se que a escola segue a lógica do regime disciplinar, que se caracteriza por “um conjunto de técnicas de coerção, que se exercem segundo um esquadramento sistemático do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos e que abrangem, particularmente, as atitudes, os gestos, os corpos” (REVEL, 2011; p.36). Embora Foucault (2010) sinalize o declínio das sociedades disciplinares por outra estratégia de poder denominada de sociedades de controle, onde a estrutura não se fixa no confinamento, mas no controle contínuo, a escola integral se assemelha às sociedades disciplinares por exercer uma micropolítica de agenciamento.

A relação que há entre saber e poder nos convida a averiguar, a partir dos conceitos de Foucault (1986), como se dá essa relação entre o aluno e a escola, estabelecida como uma relação de forças que convergem entre si. Essa relação de forças está alinhada a propostas pedagógicas que não atendem às expectativas dos alunos em relação à aprendizagem e, automaticamente, desestimulam-nos a permanecerem na escola.

Nessa escola que faz fracassar a criança observa-se um projeto disciplinar e de controle das diferenças que passam a ser compreendidas como marcas de um social determinista. Organizando uma crítica às concepções

biologizantes, Moysés (2001) afirma a necessidade de uma revisão histórica do olhar que deve ser dirigido às possibilidades de pensamento das crianças. A mesma pesquisadora nos indica que “a desigualdade, as diferenças de possibilidade de pensamento, a barreira imposta enfim, não são fenômenos naturais, não pertencem ao mundo da natureza mas ao mundo dos homens” (p.40).

Ao naturalizar a desigualdade e violar os direitos dos que a frequentam, a escola se inscreve em um campo de negação daquilo que nos textos oficiais insiste em afirmar. Na Cartilha passo-a-passo para a implantação do Programa Mais Educação observa-se que a proteção da criança e do adolescente é vista na “perspectiva da garantia das aprendizagens para todos, nas possibilidades de convivência e respeito à diversidade humana” (Brasil, 2007a, p.10). Ao discriminar os caminhos para que tal tarefa seja realizada a cartilha reduz o pretense campo de expansão das diferenças a “trabalhos interdisciplinares, projetos articuladores, grupos de estudo e de teatro, oficinas de psicodrama, passeios temáticos, campanhas alusivas ao tema dos Direitos Humanos e etc.” (IDEM; p.11). Esse texto parece apoiar-se na realização de atividades genéricas que não apresentam potência de transformação da realidade sofrida pelas crianças pobres na escola.

O projeto que aponta a importância da escola em tempo integral, defendida nesse contexto legal, foi examinado no espaço dessa pesquisa no sentido de perceber qual o sentido que assume na vivência da criança e do adolescente com relação a *ficar na escola o dia todo*, buscando perceber quais novos processos sociais se engendram nesse projeto de escola.

CAPÍTULO 3. POSSIBILIDADES E ENCONTROS NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Até o momento da construção deste texto, buscamos articular diversas contribuições teóricas, de modo a construir um contexto que permitisse a análise do material que emergiu no campo empírico de trabalho, ao indagarmos sobre a experimentação do cotidiano de uma escola em tempo integral.

Nosso desafio traduz um esforço sistemático em usar critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada, procurando compreender os dados encontrados (CHIZZOTTI, 2008). Ao se estruturar a pesquisa, sabe-se que o problema é o marco referencial que o pesquisador vai percorrer à procura de uma resposta, mesmo que temporária, para sua indagação, porque “uma pergunta elementar é uma pergunta que atinge o magma mais profundo da nossa complexidade individual e coletiva com a transparência técnica de uma fisga” (SANTOS, 2008, p. 22).

A realidade é complexa, e capturá-la, nem que seja por um instante, requer uma metodologia que tenha uma forte ligação com “a concepção da realidade que o pesquisador assume e da qual partilha, ou, simplesmente, a concepção de mundo do investigador” (CHIZZOTTI, 2008, p. 25). A postura política, ética e ideológica, por meio da qual se constitui a abordagem teórica, fala diretamente da concepção de mundo do pesquisador e de quais juízos valorativos ele dispõe sobre a realidade.

Veiga-Neto (2002) menciona duas questões importantes para os que se envolvem na pesquisa e com as práticas educacionais:

Em primeiro lugar, está a questão da total impossibilidade do distanciamento e da assepsia metodológica ao lançar nossos olhares sobre o mundo. Isso não significa falta de rigor, mas significa que devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar (...) Em segundo lugar, ao não eleger uma categoria a que sempre outras estejam subordinadas, esse alegado relativismo abre espaço para que se compreendam os infinitos recortes e combinações que compõem o mundo (VEIGA-NETO, 2002, p. 36).

A pesquisa em educação nos coloca frente a cenários de múltiplos significados, cuja particularidade de cada indivíduo se configura na sua

maneira de ver o mundo, e a subjetividade que está implicada no cotidiano das relações sociais torna-se um desafio para o pesquisador.

3.1. Apresentando a escola e a implantação do Programa Escola de Tempo Integral

Deparamo-nos com a realidade de uma escola pertencente à rede estadual de ensino, que funciona com Educação de Jovens e Adultos (EJA), à noite, e com o ensino fundamental II (6º ao 9º Ano), organizando um atendimento em tempo integral diurno, que elegemos como campo de pesquisa. A escola está situada em um bairro próximo à Universidade Federal da Paraíba e, frequentemente, recebe projetos realizados por essa universidade ou acolhe suas pesquisas.

A escola tem, aproximadamente, 2.500 m² de área - 1.200m² de área construída. O prédio é distribuído em três pavilhões: no 1º, existem duas salas de aula, uma sala de reunião e um banheiro masculino; no 2º (único com cobertura lajeada), há três salas de aula, um pátio coberto, um laboratório de informática/sala de vídeo, uma biblioteca, uma sala de professores, uma cozinha, um depósito de merenda, uma diretoria/secretaria, um almoxarifado, uma quadra esportiva descoberta, cujo piso está deteriorado, um banheiro masculino, um feminino triplo, quatro wcs femininos (nenhum adaptado para cadeirantes), um wc para funcionários, uma residência (sala, quarto, cozinha e banheiro para o caseiro) e duas áreas livres; no 3º pavilhão, há cinco salas de aula, quatro wc's femininos e quatro wc's masculinos (desativados), (PPP da escola, 2010).

Ao comparar o modelo das Escolas Classe e das Escolas Parque proposto por Anísio Teixeira com a escola campo da pesquisa, percebe-se a semelhança nas nomenclaturas dos espaços, a exemplo do pavilhão, expressão utilizada no Plano de Edificações Escolares da Bahia, que buscava contemplar a construção de escolas primárias com funcionamento em tempo integral.

Inauguram-se três pavilhões, integrantes do centro, com a finalidade de instituir uma escola primária de tempo integral [...] nasce, portanto, a inspiração da arquitetura escolar que atenderá um grupo de 4.000 alunos nas Escolas-Classe e na Escola Parque (ALMEIDA, 2001; p. 126).

A comunidade em que a referida escola está inserida é assistida pelo Programa Saúde na Família, por Projetos da Universidade Federal da Paraíba, pela associação de moradores e pelas igrejas (PPP da escola, 2010).

A escola implantou o Programa Escola de Tempo Integral no ano de 2008, para atender aos alunos do 6º ao 9º ano, durante o dia, e à noite, aos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA - na modalidade do 1º seguimento. Durante o desenvolvimento da pesquisa, a escola contava com um total de 224 alunos no ensino fundamental e 60 na EJA, distribuídos em sete turmas no fundamental - duas de 6º ano, duas de 7º ano, duas de 8º ano e uma de 9º ano. Na EJA, funcionavam três turmas: uma do 1º e do 2º anos, e duas do 3º.

A escola em questão funciona conforme o Decreto-lei nº 6.253/2007, artigos 4º e 20, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e considera “a educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo [...]” (BRASIL, 2007a), desenvolvendo atividades de currículo regular, pela manhã, e no contra turno, oferece oficinas. Segundo a direção da escola, as oficinas ofertadas seriam nas seguintes modalidades: Orientação de Estudo e Pesquisa (OEP); Informática Educacional; Leitura; Experiências matemáticas; Espanhol; Oficinas Esportivas; Teatro; Dança; Rádio; Banda Fanfarra (que ainda não estava ativada durante a realização da pesquisa) e Capoeira, para os alunos do ensino fundamental II.

Assim que chegamos à escola para iniciar a pesquisa, deparamo-nos com um cenário que consideramos propício ao desenvolvimento do trabalho de investigação. A equipe administrativa foi bem acolhedora e aberta a nossa circulação, assim como a direção, a equipe pedagógica e os professores foram bem receptivos às nossas possíveis contribuições. Por várias vezes, flagramos reuniões pedagógicas com os pais dos alunos, o que nos pareceu interessante.

A escola dispõe de uma quadra poliesportiva descoberta e com o pavimento bastante danificado. Esse espaço era cenário de acidentes cotidianos, devido a sua má conservação, e motivo de várias reivindicações por parte dos alunos para que fosse reformada. As oficinas eram oferecidas no

contra turno, em espaços que servem como sala de aula no período da manhã, na sala destinada ao funcionamento da biblioteca ou na sala de Informática.

Optamos pelo trabalho de investigação com os alunos do 9º ano, por estarem cursando o último ano da fase do ensino fundamental que, segundo as propostas de implantação do Programa Mais Educação, é o segmento em que o índice de abandono é maior (BRASIL, 2007; p. 13).

A turma indicada para constituir o campo da pesquisa era composta por 30 alunos - 18 meninas e 12 meninos, dos quais 24 eram novatos e seis repetentes. Compunha uma turma heterogênea, com faixa etária entre 13 e 18 anos, alguns deles com defasagem idade/série, foco também do Programa Mais Educação (BRASIL, 2007; p. 13).

A escola mantém um *blog*, no qual se apresenta como uma “escola comprometida com a formação de cidadãos éticos, formação esta que extrapola os espaços da família e da escola, valoriza as parcerias que comungam com os seus objetivos e projetos, desenvolvidos na perspectiva da promoção de uma educação de qualidade para todas e todos, democraticamente” (BLOG da Escola, acessado em 14/11/11 às 14: 25 min).

Importante indicar que, no ano de realização da pesquisa, os professores da rede estadual de ensino realizaram uma paralisação total das atividades que durou 30 dias. Apesar de o contato com a escola ter sido efetivado nesse período, a pesquisa de campo só iniciou com a retomada das aulas.

3.2. Aproximações com o cotidiano da escola e seus sujeitos

A entrada na escola causou estranhamento, não só a mim, mas também aos alunos. Era uma pessoa desconhecida que circulava na escola, que não fazia parte do cotidiano daqueles jovens, à procura de compreender os sujeitos considerados como seres sociais apreendidos em um espaço coletivo, “um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história, e não, em outro. A voz desse sujeito revela o lugar social; logo um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade histórica e social” (FERNANDES, 2008, p. 24).

À medida que nos aproximávamos do campo de pesquisa, observando os eventos cotidianos da escola e conversando com os alunos, os professores e os funcionários, íamos delineando nossos sujeitos, procurando as vozes que os constituíam.

O primeiro contato com os alunos aconteceu em uma reunião com as turmas do 6º e do 9º anos, que foram escolhidas, inicialmente, por considerarmos dois momentos importantes em que se poderiam captar as vivências de entrada e de saída dessa escola, que atende a alunos do segundo segmento do ensino fundamental.

Reunimo-nos em uma sala de aula cedida pela direção da escola e, depois das apresentações e dos esclarecimentos sobre minha visita, fiz algumas perguntas que deram início ao diálogo. Em virtude de os alunos estarem retornando às aulas depois de um longo período de greve dos professores, diversas temáticas emergiram quando foram provocados a responder a seguinte pergunta: *Como vocês se sentiram ao ficar esses dias em casa?* Essa pergunta foi feita por entendemos que “o mesmo tema a ser colocado em evidência é objeto de conflitos, de tensão, face às diferentes posições ocupadas por sujeitos que se opõem, contestam-se” (FERNANDES, 2008; p. 41).

A pergunta buscou provocá-los e levantar o universo temático de onde surgiria o objeto a ser investigado. Em resposta à provocação, eles expuseram a insatisfação em repor as aulas aos sábados para completar a carga horária em virtude da greve. Esse sentimento pode ser constatado na seguinte frase proferida por um dos alunos: *“não era nem pra ter esse negócio de sábado, já que a gente estuda de manhã e de tarde”* (depoimento de aluno do 9º Ano). Ocupei-me, paralelamente, em anotar todas as colocações no diário de campo⁷, minhas impressões e gravar as falas dos alunos.

Outras queixas em relação à merenda, à gestão, à disciplina, à relação professor/aluno, à violência, à reprovação e à permanência na escola, durante todo o dia, foram mencionadas. No processo de análise dos dados, pontuamos algumas falas emitidas pelos alunos e capturamos, nesse diálogo inicial, os discursos que situavam nosso objeto de investigação. Optamos por omitir o

⁷ O diário de campo é um instrumento de pesquisa, considerado por Lourau (1993), que supõe “co-gestão, co-participação, entre o objeto e o pesquisador” (p. 55).

nome dos alunos, com o intuito de zelar pelo anonimato e resguardá-los de possíveis represálias. Contudo, isso não compromete a autoria das falas dos sujeitos, assim como a identificação e o pertencimento deles com o texto (KRAMER, 2002). Embora tenhamos omitido seus nomes, suas falas se inscrevem nesse texto, dando-lhes rostos e significados, pois cada fala indignada com tal realidade incitava em nós a vontade de agir, de mudar e de reverter tudo aquilo.

No decorrer da discussão, alguns pronunciamentos acerca da forma como a escola é organizada no período da tarde, compreendido como o contra turno, chamou-nos a atenção:

Eu acho que a escola não é adequada, pois não tem estrutura, não tem tanto professor pra manhã e tarde. (...) tem vez que a gente vem de manhã, tem vez que não tem aula, tem vez que vem de tarde e não tem nenhuma aula e a gente volta tudo pra casa no sol quente e vem só de besta (aluno do 9º Ano - A1).

Essa afirmação coloca em questão o discurso da cartilha do Programa Mais Educação – *passo a passo* (BRASIL, 2007), por confrontar a ideia de implantação do contra turno, independentemente da infraestrutura e das condições e disponibilidades da escola, associando a busca de melhorias e mobilização da comunidade, como demonstra o texto oficial.

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade (p. 18).

Lembramos que o documento que discute o Programa Mais Educação (BRASIL, 2009c) assume que uma das maiores dificuldades do Brasil para alcançar excelência na qualidade da educação é atribuída à descontinuidade das políticas públicas coexistentes com a degradação do espaço físico das escolas, do aumento de turnos, do número de alunos por turma e da disseminação de múltiplas tendências pedagógicas sem a preocupação com sua sustentabilidade teórico-metodológica (p.12).

Como pensar uma escola que promova desenvolvimento multidimensional, se não há disponibilidade de espaços físicos adequados para a realização das atividades que deverão ser oferecidas no contra turno escolar? Como utilizar os espaços físicos da comunidade onde a escola está

inserida, se a própria proposta do referido programa elege, como prioridade, as “regiões metropolitanas e as grandes cidades, em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social”? A contradição entre o discurso legal e a realidade trazida pelos alunos ia sendo exemplificada quando relatavam o desconforto em ficar na escola, comprovada na fala enunciada por um dos alunos durante a conversa no grupo:

Eu gosto e não gosto. Eu gosto porque passar o dia todo na escola é bom, tá. Mas eu não gosto porque a pessoa quer participar de alguma coisa durante a semana e não pode porque estudo de manhã e tarde e só posso a noite. E a noite muitas vezes não dá (aluna do 9º Ano - A2).

No depoimento da aluna, há inscrições sobre a insatisfação em permanecer na escola de tempo integral, que são atravessadas por enunciados de outros sujeitos, com os quais o discurso se une e se identifica. O discurso, em si, não se resume à linguagem, mas precisa dela para se materializar. Veiga-Neto (2007) faz referência ao discurso não como resultado da combinação de palavras que representariam as coisas do mundo, mas como maneiras de moldar e de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele.

Nessa conjuntura, ressaltamos outro depoimento que diverge do anterior, que demonstra experimentações diferentes: “Eu adoro estudar de manhã e de tarde porque não fico em casa, e prefiro ficar estudando” (aluno do 9º ano - A3). Nesse caso, ao analisarmos essa fala como componente de uma formação discursiva, a entendemos como “um espaço de dimensões múltiplas; um conjunto de oposições diferentes” (FOUCAULT, 2009; p. 175). Em suma, as contradições que aparecem no discurso, suas irregularidades no uso das palavras e as diversas proposições incompatíveis acabam achando, no jogo de significações, um “princípio de coesão que organiza o discurso e lhe atribui uma unidade oculta” (IDEM, p. 168).

No decorrer dessa atividade com os alunos do 6º e do 9º ano, outros discursos vão desvelando o descontentamento em permanecer na escola integral:

Era pra de manhã ser as aulas e à tarde as oficinas, mas não obrigatório, venha quem quiser (aluno do 9º Ano – A4).

Logo no começo do ano, logo quando inventaram esse tempo integral, não tinha ninguém de tarde e era assim: era oficina, vinha

quem quisesse e não era obrigatório não, por isso seria massa não ser obrigatório de manhã e de tarde (aluno do 9º Ano – A5).

Aí, quer que a gente fique aqui, de manhã e de tarde. E aqui à tarde não tem nada pra gente (aluno do 9º Ano - A6).

As falas acima são marcadas por pontos em comum, quando se referem à obrigatoriedade de permanecer na escola no contra turno. Os alunos demonstram a falta do desejo em estar nesse ambiente, de ser parte integrante desse meio e de se sentir pertencente a ele. A partir das colocações feitas pelos alunos, ao longo do encontro, o foco da pesquisa foi se definindo. Zanella reitera que o

o pesquisador [...] faz o recorte da situação, do tempo e do espaço a ser investigado, registra de alguma forma o que vê/ ouve/ sente/ cheira. Escolhe do conjunto de registros alguns fragmentos a partir de critérios específicos e os transpõem de algum modo para a escrita da pesquisa (2011; p. 24).

Conforme os alunos iam formulando críticas pela permanência na escola no período integral, capturamos os fragmentos dessa insatisfação para definir e direcionar a continuidade da investigação.

Depois da primeira reunião com esse grupo de alunos, construímos uma proposta de abordagem que promovesse a sistematização dos sentimentos dos sujeitos em relação à experiência de “ficar na escola o dia todo”. Essa expressão se inscreve no texto como fragmento escolhido, entre outros, das falas dos alunos sobre a permanência obrigatória na escola em tempo integral, delimitando melhor o objeto a ser pesquisado.

Na sequência de nosso texto, centraremos nossas análises nos discursos proferidos pelos alunos do 9º ano, observando o campo de vivência da escola em tempo integral. Para tanto, faremos algumas considerações metodológicas que dão sustentação ao estudo que segue.

CAPÍTULO 4. A DINÂMICA DO “VIR-A-SER” SUJEITO: AS MÚLTIPLAS VOZES NA PESQUISA

4.1 Fundamentos da análise dos discursos – sentidos do “fica na escola o dia todo” a partir das imagens e dos textos

Faremos, agora, uma exposição da escolha metodológica da pesquisa. Optamos pela Análise do Discurso, focalizando os resultados de duas intervenções com alunos de 9º ano, utilizando dispositivos capazes de “fazer disparar a fala” (LOURAU, 1993). Para tanto, buscamos analisar discursos e enunciados, com o objetivo de recusar qualquer interpretação desprovida de acuidade teórica, dando ênfase aos aspectos metodológicos da Análise do Discurso que requer um recorte, enunciado e trajeto temático (FERNANDES, 2008).

A partir do referencial teórico do filósofo francês Michel Foucault (2010), especialmente suas conjecturas sobre o discurso, escolhemos olhar o campo de pesquisa, os sujeitos e o movimento coletivo na produção discursiva.

Longe da ideia de observar os fenômenos e interpretá-los a partir de categorias universais, Foucault procurou analisar as estruturas permanentes e atribuir-lhes dinamicidade na historicidade dos acontecimentos. Por conseguinte nos diz:

Em vez de partir dos universais para deles deduzir fenômenos concretos, ou antes, em vez de partir dos universais como grade de inteligibilidade obrigatória para um certo número de práticas concretas, gostaria de partir dessas práticas concretas e, de certo modo, passar os universais pela grade dessas práticas (FOUCAULT, 2008; p. 5).

Analisar o discurso, nessa perspectiva, é buscar o que está exterior a ele. Essa exterioridade implica os pressupostos sócio-históricos que o constituem. Como acentuam Groff, Maheirie e Zanella (2010),

faz-se necessário, então, produzir conhecimentos que não se pretendam universalizantes, posto que a diversidade e a possibilidade de diferir caracterizam o humano. Ao contrário, é preciso produzir uma ciência humana que problematize as condições em que se vive, condições locais, situadas historicamente, (re)produzidas e (re)inventadas por sujeitos que são complexos, heterogêneos e que estão em contínuo movimento de vir a ser, balizado pela história da coletividade da qual ativamente participam e dos projetos de futuro, coletiva e singularmente construídos (p. 99-100).

Concernente a essa indagação, consideramos os sujeitos como indivíduos históricos, sujeitados à coletividade social e ideológica, de modo que sua voz revele o lugar que ocupa.

O discurso é definido por Foucault como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2009; p. 132). Buscamos, no conjunto dos enunciados proferidos pelos alunos do 9º ano da escola pesquisada, além das regularidades discursivas, as contradições que se pronunciam e que revelam o lugar do sujeito enunciator e as vozes constitutivas na qual inscrevem sua materialidade.

Pretendemos capturar no discurso desses alunos, além do conjunto de signos que os estruturam, as práticas nas quais eles emergem e que lhes dão significado. Segundo Fischer (2001),

tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam (p. 200).

É no próprio discurso que se encontram as suas regularidades e que só pode ser apanhado em si mesmo, ou seja, há nele uma rede conceitual que lhe é própria (FISCHER, 2001). Na atividade realizada com os alunos, descrita a seguir, procuramos mapear “os discursos” e as relações que estabelecem com as práticas sociais em que os sujeitos desses “discursos” estão inseridos.

Nessa perspectiva, nenhum sujeito é tratado como “indivíduo compreendido como ser que tem uma existência particular no mundo” (FERNANDES, 2008; p. 24). Ele não está fixado em uma individualidade, em um “eu” próprio. Esse “eu” se faz em comum com o “outro”, e a linguagem media essa interação. Esse “outro” compreende o mundo social no qual o sujeito se insere (IDEM; p. 27). Dessa forma, o sujeito não é homogêneo, e seu discurso é resultado do cruzamento de vários outros discursos que se contradizem, que se negam. O sujeito discursivo, em contraposição ao sujeito falante da Linguística, alude a um sujeito inserido em uma conjuntura social, histórica e ideológica, cuja voz é constituída por uma multiplicidade de vozes sociais.

Essas múltiplas vozes que integram a voz do sujeito constituem “uma teoria da polifonia, do diálogo, na qual fica entendido que há inúmeras vozes falando num mesmo discurso, seja porque o destinatário está ali também presente, seja porque aquele discurso está se referido a muitos outros” (FISCHER, 2001; p. 207).

A dispersão, o descentramento do sujeito indica a sua heterogeneidade que “designa um objeto, no caso, um ser, constituído de elementos diversificados” (FERNANDES, 2008; p. 26), que dialogam entre o “eu” e o “Outro” por meio de processos discursivos já fixados na história.

Para Foucault (2009; p. 130-131), quando se examina um enunciado apoiado em um conjunto de signos, isso requer um referencial, um sujeito, um campo associado e uma materialidade que não se resume simplesmente na linguagem, mas precisa dela para se materializar, para se tornar real. Mas, que efeito de sentido foi produzido pelo discurso ao ser pronunciado?

O sujeito é produzido no interior dos discursos e sua identidade é resultante das posições do sujeito nos discursos, ou seja, o sujeito discursivo é heterogêneo, constitui-se pela relação com o outro, pelas interações em diferentes lugares na sociedade, e, com o Outro, que se materializa na linguagem e mostra o sujeito em um lugar desconhecido de si (FERNANDES; p. 32).

Nossa pesquisa vai tomando forma à medida que procura desvendar os sentidos produzidos pelos alunos, através de seus desenhos, palavras, frases e textos. O dialogismo, a polifonia e a heterogeneidade que constituem as categorias discursivas propiciam reflexões com vistas a compreender o discurso desses sujeitos.

Relatando os caminhos que traçamos com os sujeitos da pesquisa, durante a realização das atividades em grupo, e analisando suas produções em relação à permanência na escola o dia todo, analisaremos quais produções de sentidos estão engendradas em seus discursos e desenhos quando questionados sobre sua relação com a escola em tempo integral. Quando questionamos, solicitamos aos alunos respostas, e essas repostas indicam escolhas em relação à escola.

Em pesquisa essas se relacionam com o referencial teórico de base de quem questiona, com os seus valores e concepções de mundo, escolhas essas que apontam alguns caminhos a serem trilhados para a produção de respostas. Por sua vez, é importante destacar que esse mesmo referencial de base permite problematizar explicações já consolidadas, verdades supostas, ou então reafirmá-las, posições

essas que revelam igualmente condições ético-estéticas e políticas (ZANELLA; SAIS, 2008; p. 683).

Como já mencionamos, no contexto brasileiro, temos políticas educacionais que acentuam e estimulam a implantação de escolas em tempo integral alicerçadas sob o argumento de “ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem” (BRASIL, 2009; p. 6). Visando analisar a receptividade desse novo formato de escola pelos alunos da educação básica, mais especificamente, os alunos em fase de conclusão do Ensino Fundamental II, realizamos duas atividades em grupo com a turma do 9º ano desse seguimento de ensino.

Embora já tivéssemos a pretensão de investigar o funcionamento da escola pública em tempo integral, em um contexto delineado pela compreensão do fracasso escolar como uma violação de direitos humanos, assumimos que a definição do objeto de estudo resultaria das particularidades evidenciadas no contato com os sujeitos, suas vozes e seus fazeres.

A seguir, apresentaremos a descrição e a análise das atividades desenvolvidas com alunos e, posteriormente, com professores, a partir da definição do foco central e da questão norteadora da pesquisa - sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual. Esses sentidos foram resgatados através do dispositivo – *ficar na escola o dia todo*.

4.2. Dispositivo *ficar na escola o dia todo*: a produção de falas e de imagens

O que inspirou esse encontro com o grupo de 24 alunos do 9º ano foi captar o sentido que eles atribuíam ao “ficar na escola o dia todo”, representado por “um universo discursivo marcado por instabilidade, que explicita as movências e a inquietude dos sujeitos” (FERNANDES, 2008; p. 61).

O primeiro momento da atividade proposta seria a construção individual de um desenho a partir da seguinte pergunta - Como eles se sentiam ao *ficar na escola o dia todo*, compreendida, neste contexto, como um dispositivo capaz de disparar a fala. O segundo momento consistia em formar grupos a

partir da identificação dos desenhos. Em seguida, os grupos, depois de observar os desenhos individuais, montariam um painel com um único desenho, com propostas de intervenção na realidade ali retratada. Concluindo a atividade, cada grupo elegeria um representante para expor suas propostas.

A ansiedade era perceptível nos olhares que declaravam a inquietude daquele instante. Atendemos às considerações de Zanella (2011), quando ressalta a importância da análise das implicações dos pesquisadores com o movimento disparado na ação dialógica, e percebemos, com essa autora, que “raros são os pesquisadores que, ao falarem sobre o outro que elegeram como sujeito de pesquisa, consideram em suas análises as tensões características desse encontro, os diferentes modos de ver [...], e o modo como os olhares de um e outro se (trans)formam mutuamente” (2011; p. 23).

Antes de iniciar a atividade dirigida ao grupo, explicamos o termo de consentimento livre e esclarecido⁸ e esclarecemos que os seus respectivos responsáveis haviam consentido a participação deles na atividade a ser realizada. Porém o desafio que se colocava era de estabelecer uma reciprocidade de finalidades, deixando claro que não tínhamos a intenção de julgar ou influenciar a produção dos desenhos e dos textos.

Quando todos estavam dispostos no círculo, percebemos que estavam ansiosos para saber o que iriam fazer, inclusive dos que antes pareciam não se interessar em realizar a atividade. Para que pudéssemos apreender esse movimento, era “preciso (re)aprender a olhar, a admirar e, fundamentalmente, a perguntar, a questionar, a problematizar” (ZANELLA; SAIS, 2008; p. 683). Interessava, naquele momento, compreender como era, para a turma, ficar na escola o dia todo.

Começamos entregando uma folha branca para cada um deles. Em seguida, pedimos que desenhassem a primeira coisa que lhes viesse à cabeça a partir da frase: “*Como você se sente ao ficar na escola o dia todo?*”. Pararam um pouco e, logo em seguida, continuamos dizendo: “*como você se sente?*”. Percebemos inquietação entre eles, pois queriam falar uns com os outros sobre como poderiam desenhar algo que expressasse tudo aquilo que sentiam. A

⁸ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento que deve ser assinado pelos pais ou responsável pela criança ou pelo adolescente, para autorizar a participação na pesquisa como exigência do Comitê de Ética.

esse respeito, a concepção de sujeito discursivo da qual nos apropriamos compreende que

não se focaliza o indivíduo falante, compreendido como sujeito empírico, ou seja, como alguém que tem uma existência individualizada no mundo. Importa o sujeito em uma conjuntura social, tomado de um lugar social; sujeito que não é homogêneo, e sim heterogêneo, constituído por um conjunto de diferentes vozes (FERNANDES, 2008; p.8-9).

A polifonia se pronuncia nas produções, pelas quais se produzem sentidos referentes à escola. Os sentidos vão tomando forma através de desenhos, frases e textos materializados na folha branca. A folha torna-se veículo portador do discurso, é por meio dela que ele toma materialidade. Essa reflexão reforça a análise de Fernandes (2008) em relação à produção do discurso, que defende as condições sócio-históricas e ideológicas em que esses discursos são proferidos.

Para Foucault, é preciso “estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos [...] é preciso tratá-lo no jogo de sua instância” (2009; p. 28), pois, quando os alunos foram provocados a responder à pergunta que invadia seu cotidiano na escola, estabelecia-se, naquele momento, um sentimento instigado pelo instante da palavra. Embora alguns tenham alegado não saber desenhar, pedimos que fizessem um esforço para realizar a atividade e reforçamos que a opinião deles era importante e que não haveria concorrência entre os desenhos. Nesse momento, entra uma aluna atrasada na sala e diz que tinha saído para resolver um problema, mas queria participar. Enquanto o restante da turma produzia seus desenhos, explicamos individualmente o objetivo da atividade e os procedimentos para realizá-la. Logo em seguida, ela se acomoda junto dos outros e faz o que solicitamos.

Quando todos concluíram o desenho individual, passados aproximadamente vinte minutos, solicitamos que saíssem calmamente dos seus lugares e passeassem pela sala com seu desenho voltado para os colegas, de maneira que um observasse o do outro, procurando compartilhar seus sentimentos em relação à escola e aos seus desenhos.

Os alunos ficaram um pouco agitados. Pedimos-lhes silêncio delicadamente e, calmamente, foram se organizando e se agrupando. Segundo Barros (2001; p. 79), o que unifica o grupo, seja o objetivo, a tarefa ou a

finalidade, serve como elemento disparador do processo grupal. Esse momento do encontro dos desenhos e da formação dos grupos nos chamou bastante a atenção porque, rapidamente, identificaram seus desenhos com os dos outros colegas, a partir do reconhecimento das conexões entre eles (BARROS, 2001). Eles festejavam quando encontravam um desenho que se identificava com o seu e, imediatamente, uniam-se para procurar se mais algum fazia conexão com os seus.

Quando os grupos foram se definindo, solicitamos que sentassem formando pequenos círculos. O objetivo primordial era de que aprendessem a pensar, a desenvolver a capacidade de resolver contradições e situações conflitantes manifestadas no campo grupal. Conversaram um pouco sobre seus desenhos e foram observando o que tinham em comum, experienciando a produção de novas conexões. Por meio desse processo, foram constituídos quatro grupos. As produções foram agrupadas na análise dos dados com as seguintes características temáticas: (1) *ficar na escola é chato, cansativo, horrível e tenso*; (2) *ficar na escola é ficar aprisionado*; (3) *gosto e não gosto de ficar na escola*; (4) *ficar na escola é muito bom, é ótimo e maravilhoso*.

Alguns alunos estavam muito empolgados, enquanto cinco meninas pediram para ir beber água e não voltaram mais. Embora tivessem participado do primeiro momento da atividade produzindo o desenho sobre o tema solicitado e não tivessem voltado para concluir a atividade em grupo, utilizamos suas produções para a análise dos dados da pesquisa.

No segundo momento da atividade, solicitamos que fizessem outro desenho, agora produzido a partir da concepção de cada um dos quatro grupos sobre as mudanças que poderiam propor no sentido de promover prazer em permanecer o dia inteiro na escola, já que o conteúdo do material indicava insatisfação. O movimento do processo grupal, resultado da formação dos grupos, favoreceu a discussão sobre essas propostas. Segundo Barros (2001; p. 80), no processo grupal, há um entrecruzamento do plano consciente com o plano inconsciente e do sistema de relações que estruturam o grupo, de modo que crie no indivíduo o sentimento de pertencimento ao grupo e gere um elemento disparador em comum.

Ainda nesse segundo momento do trabalho, os participantes dos quatro grupos produziram um único painel onde todos os desenhos ficariam expostos.

Ficou acertado que cada grupo deveria escolher um representante para falar sobre suas sugestões. Na hora de expô-las, eles resistiram em ir à frente falar aos colegas. Ressaltamos que era importante escutá-los e que a opinião sobre as possíveis mudanças era fundamental. Enfim, concordaram em falar e foram objetivos.

Finalizamos agradecendo pela colaboração de todos e firmamos o compromisso de dar um feedback sobre essa atividade e as conclusões da pesquisa. Pediram para que voltássemos e realizássemos mais atividades com eles.

4.3. A escola e a prisão: encontros possíveis na representação da escola em tempo integral

Neste tópico, faremos a análise dos desenhos produzidos pelos alunos, relevando a importância da contextualização teórica e da fundamentação nas políticas educacionais que viabilizam a organização da instituição onde a pesquisa foi feita como um exemplo de escola em tempo integral, instruída pelo Programa Mais Educação.

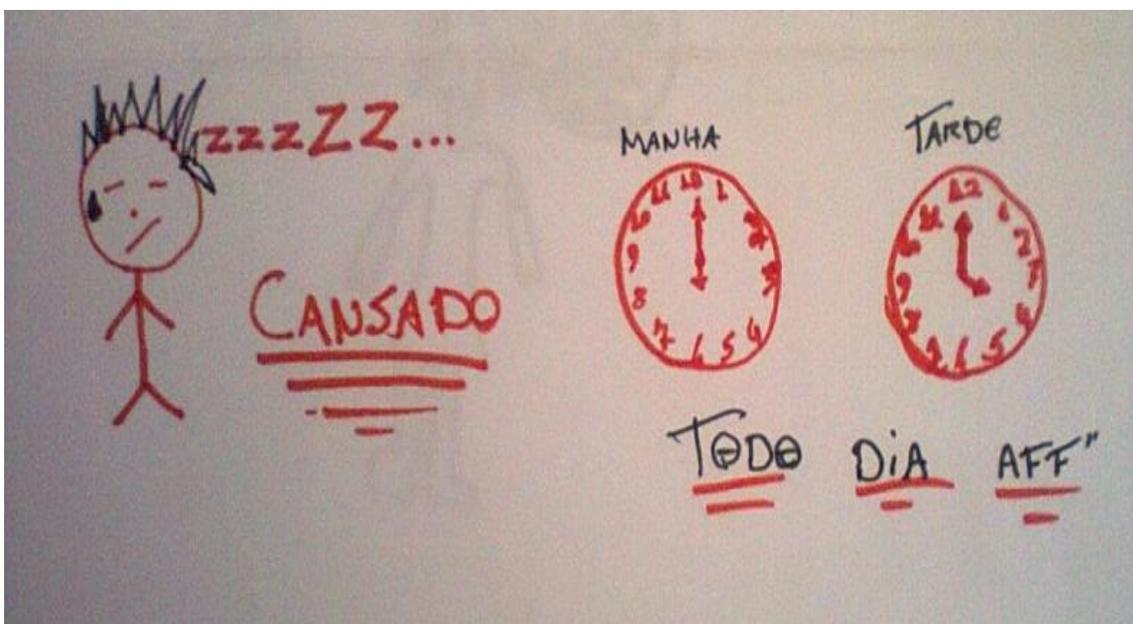
A concepção de escola em tempo integral é apresentada pelos documentos já expostos como um espaço que oferece ensino regular e atividades no contra turno que auxiliem no desenvolvimento dos alunos. Contudo, durante a pesquisa, o desenho e o discurso dos alunos em relação à escola se associam ao sentimento de aprisionamento. A escola, representada como cárcere, sugere a prevalência da exclusão desses alunos no espaço educativo e, conseqüentemente, a permanente vontade de se libertar. Esse entendimento é o que provoca a análise do discurso, “materializado pela linguagem em forma de texto; e/ou pela linguagem não verbal, em forma de imagens” (FERNANDES, 2008; p. 15).

Quando se fala de escola de tempo integral, isso implica questões das variáveis do tempo, com referência à ampliação da jornada escolar no contra turno. O próprio texto explica que “de nada adiantará esticar a corda do tempo” (BRASIL, 2009c) se esse tempo não for capaz de ressignificar esse espaço, de forma que o tempo é “uma das questões mais polêmicas quando se discute essa concepção de educação” (IDEM). Ele é o responsável pela “formação e

aprendizagem” do aluno. O tempo escolar é um tempo social e administrativo (TARDIF e LESSARD, 2008), que regula os alunos e o trabalho docente. Assim como a escola reproduz o modelo social vigente, o tempo é responsável por regulá-lo.

Ao analisarmos o desenho abaixo, considerando seu contexto de produção, percebemos o enfado do aluno quando se refere ao tempo. Esse tempo que se pretende, no discurso educativo, favorecer novas oportunidades de aprendizagem, é aqui representado como indisposição em ficar “todo dia” na escola suggestionando, pela expressão “aff”, a insatisfação em permanecer ali.

Desenho 1. Produzido pelo aluno do 9º ano

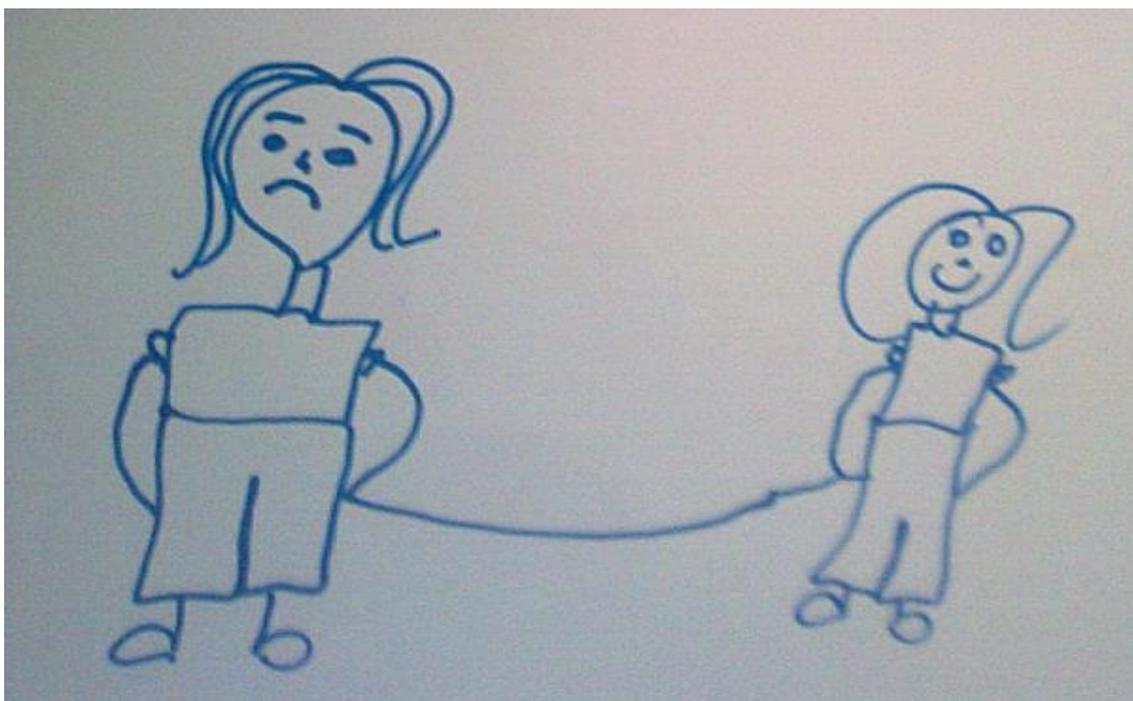


Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

O tempo mensura as ausências, o atraso, o horário das aulas, a permanência na escola, o antes e o depois. Portanto, ele é, em potencial, um dispositivo de controle, pois sua rigurosidade objetiva o governo dos corpos concebido por Foucault como biopolítica.

A biopolítica implica “não só uma gestão da população, mas também um controle das estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter em relação a si mesmos e uns em relação aos outros” (REVEL, 2011; p. 75). A relação do desenho com esse conceito é representada pela corda que prende a aluna a outra pessoa que exerce um poder de regulação sobre ela.

Desenho 2. Produzido pela aluna do 9º ano



Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

A esse respeito, Gadelha (2009) faz uma importante reflexão a partir da noção de biopolítica e expõe os modos através dos quais ela agencia a subjetividade.

Envolvendo-se em processos, políticas, dispositivos e mecanismos de subjetivação, isto é, de constituição de identidades, de personalidades, de formas de sensibilidade, de maneiras de agir, sentir e pensar, normalizadas, sujeitadas, regulamentadas, controladas (p. 173).

O ponto de ancoragem para vincularmos a relação entre biopolítica e educação é ter bem definida a noção de norma e os processos de normalização. No Século XVIII, surgem algumas ideias que se tornaram fecundas sobre a normalização social, política e técnica, cujos efeitos se manifestam na educação. Fica claro que

a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão de poder (FOUCAULT, 2010; p. 43).

A norma traz para a educação e a escola a necessidade de estabelecer regras, condutas e critérios de comportamento. Desse modo, os corpos dos alunos, assim como dos soldados no Século XVIII, são objetos de grandes

investimentos disciplinares, que os prendem “no interior de poderes muito apertados, que lhes impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2010; p. 132) e aproximam a escola da prisão. Essa afirmação é acentuada no desenho seguinte, que demonstra que entrar na escola é como se estivesse entrando em uma prisão.

Desenho 3. Produzido pelo aluno do 9º ano



Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

Na Pedagogia Moderna, por exemplo, as práticas e os saberes que a fundamentam provêm das ciências humanas que, em concordância com as ciências da saúde, consubstanciam o modelo de educação que classifica os comportamentos em categorias, dando-lhes status de normalidade ou anormalidade, prática também comum na categorização dos crimes no sistema penitenciário. Como enfatiza Gadelha (2009),

na medida em que a pedagogia, a educação e a escola operam aplicando, com maior ou menor autonomia, processos de conformação que especificam esse sujeito, classificando-o e fixando-o arbitrariamente em categorias que oscilam entre normalidade e anormalidade (como “ajustado” ou “desajustado”, “infradotado” ou “superdotado”, “motivado” ou “desmotivado” e assim por diante – com todas as classificações psicopedagógicas, médico-psiquiátricas, psicanalíticas e higienistas aí aplicadas)... a escola talvez constitua um dos lugares mais exemplares e um veículo, por excelência, de normalização disciplinar (p. 178).

Com a finalidade de difundir o conhecimento, a escola tem, em sua prática, a contradição do discurso e da realidade que a constitui. O desenho abaixo expõe o sentimento de felicidade e de tristeza do aluno em ficar na escola de tempo integral. Ao analisarmos o rosto do menino, percebemos que o traço da boca, que sugestiona felicidade, foi desenhado antes do traço que denuncia a tristeza. Essa afirmação fica mais clara quando se observa a cor do lápis que foi usado para fazer o desenho inicial, onde o menino e o sol estão alegres, em contraposição ao lápis azul, que “remenda” a boca, como se a lembrança da tristeza prevalecesse sobre a alegria.

Desenho 4. Produzido pelo aluno do 9º ano



Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

São essas denúncias, deflagradas nos desenhos, que confrontam o discurso das políticas educacionais, que pretendem assegurar o direito da educação de qualidade, com a realidade dos que a vivenciam. Fica claro o incentivo à produção do sentimento de que as políticas são feitas para funcionar, enquanto as práticas escolares denunciam o exercício permanente da biopolítica que agencia os saberes e cria processos que “fazem operar propriamente a normalização disciplinar dos alunos, dos professores, assim como das relações entre ambos” (GADELHA, 2009; p. 179).

Através da discursividade, a normalização biopolítica estipula a normalidade no humano e agencia a educação a favor da reprodução da lógica

capitalista e desumana. Segundo Gadelha (2009; p. 18), o conceito de biopolítica não deve ser reduzido a um tema, a exemplo da escola em tempo integral, mas implica um problema ou posições de problemas, que envolvem lógicas e estratégias em geral. A partir desse entendimento, podemos fundir as políticas de implantação desse modelo de escola, a estrutura dos prédios para seu funcionamento, a proposta pedagógica subjacente a esse modelo de política e a vontade dos alunos de estudarem em tempo integral.

Foucault, em sua obra *Nascimento da Biopolítica* (2008), pretende reconstruir a história da arte de governar deixando de lado as noções de conceitos universais que serviram de base para análises sociológicas, com o propósito de deduzir fenômenos concretos. A esse respeito, Foucault (2008) assim se pronuncia:

Parto da decisão, ao mesmo tempo teórica e metodológica, que consiste em dizer: suponhamos, que os universais não existem e formulo nesse momento a questão à história e historiadores: como vocês podem escrever a história, se não admitem a priori que algo como o Estado, a sociedade, o soberano, os súditos não existe? (p. 5)

Em vez de partir dos conceitos universais, Foucault (2008) indica a necessidade de analisar as práticas concretas que, de certo modo, perpassam a noção de universal, mas dá relevo aos micropoderes que atravessam essas práticas, inclusive na escola. Para Scheinvar,

Esse é um bom marco conceitual para análise da escola como equipamento social fundamental para a criança e o adolescente na modernidade. Muito além da retórica da “formação cidadã” ou do “preparo profissional”, as práticas escolares apresentam inúmeros efeitos convenientes à sustentação de poderes estabelecidos, invisíveis a olho nu, zelosamente cultivados, entretanto, por meio da gestão política da educação (2009; p. 41).

Revel (2011) faz uma análise da constituição do conceito de Biopolítica nas obras de Foucault e aponta duas formas distintas do que ele entende por Biopolítica. A primeira parece estar ligada “à manutenção da ordem e da disciplina por meio do crescimento do Estado” (p. 25), e a segunda concepção, em contraposição à primeira, ultrapassa a dicotomia Estado/sociedade em virtude de uma economia política da vida em geral.

É a partir dessa segunda formulação que nasce outro problema: trata-se de pensar a biopolítica como um conjunto de biopoderes ou então, na medida em que dizer que o poder abrangeu a vida significa igualmente que a vida é um poder, pode-se localizar na própria vida – isto é, certamente, no trabalho e na linguagem, mas também nos

corpos, nos afetos, nos desejos e na sexualidade – o local de emergência de um contrapoder, o local de uma produção de subjetividade que se daria como momento de “desassujeitamento”? (REVEL, 2001, p. 25).

A relação de poder permeia todas as instâncias da vida. É uma relação de forças que não pode ser naturalizado; é uma prática social constituída historicamente. Roberto Machado, ao escrever a introdução da Microfísica do poder (1986), acentua que o poder não se dá de forma estável e linear e refere que “não existe algo utilitário e global chamado poder, mas unicamente forças díspares, heterogêneas, em constante transformação” (FOUCAULT, 1986; p. x). É na emergência de um contrapoder às normas instituídas que fazemos a análise da política educacional que incentiva a escola de tempo integral.

Em alguns desenhos, a associação entre a instituição escola e a instituição prisão fica bastante clara.

Desenho 5. Produzido por aluno do 9º ano



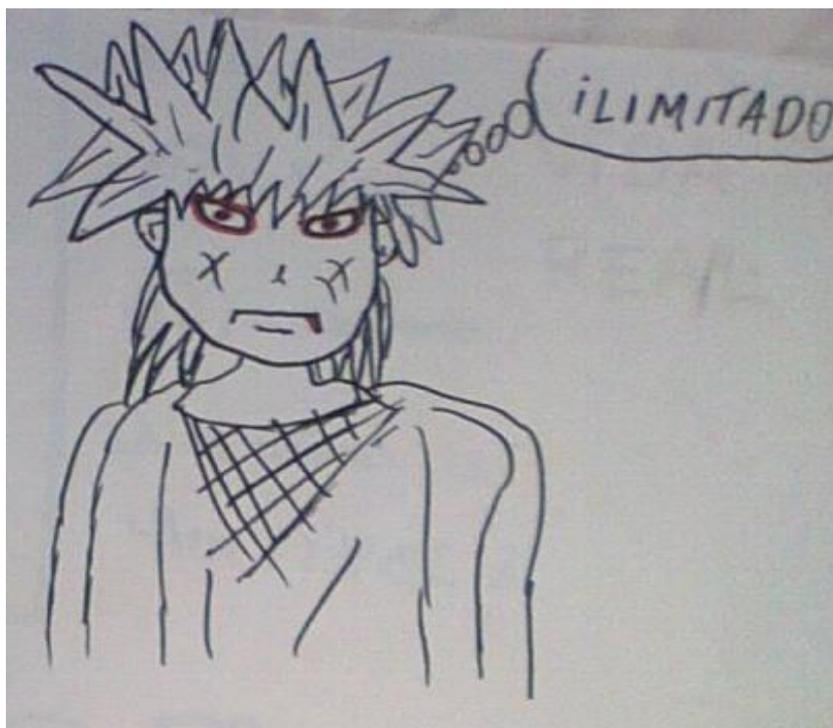
Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

O desenho está dividido em três cenas: na primeira, o aluno representa a escola, pela figura de um homem, com a chave na mão, que o prende em uma cela no turno da manhã. Na segunda cena, o aluno continua preso no turno da tarde, e sua aflição é representada pelas mãos dentro do bolso, que também aparece na primeira cena, e pelas lágrimas que estão na última cena. Na terceira cena, o aluno sai correndo da escola, olhando para trás, com o olhar aflito, como se estivesse saindo do cárcere rumo à liberdade. Desenhos dessa natureza são comuns nas produções dos alunos, sujeitos da pesquisa, que vivenciaram estudar em tempo integral.

A história da prisão carrega consigo uma gama de significados que lhes são atribuídos ao longo dos tempos, a exemplo do desenho acima, descrito com celas, chaves grandes e carcereiro. Ao recorrermos à História, a prisão vai se constituindo junto com o processo da civilização humana. Nos Séculos XVI e XVII, a punição estava associada aos castigos corporais e ao suplício do corpo como forma de dar exemplo aos demais membros da sociedade. Para cada crime, um tipo de punição.

Analisando as prisões, Foucault (2010) aponta que, no final do Século XVIII e início do XIX, o corpo não mais é visto como alvo principal da repressão penal, que era exposto ao público em forma de espetáculo, com as marcas da violência por que havia passado, e os mecanismos de regulação transcendiam o corpo à procura da “alma”. Essa nova microfísica de poder sobre o corpo não busca reafirmar a existência da alma a partir da lógica cristã, mas de uma realidade “produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos” (FOUCAULT, 2010; p.32). Abrimos espaço para apresentar o desenho que representa bem a inscrição do poder coercitivo sobre o corpo, por meio da irritação, do mau humor e da insatisfação:

Desenho 6. Produzido por aluno do 9º ano



Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

A punição pública, apresentada como espetáculo à sociedade, ganha novo significado social. As cenas de tortura e de martírio, em praças públicas, passam a ter valor negativo e acabam por converter o carrasco em criminoso, tornando o supliciado objeto de pena e de admiração. Desse modo,

a punição vai-se tornando, pois, a parte mais velada do processo penal, provocando várias consequências: deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída à sua fatalidade, não a sua intensidade visível; a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro; a mecânica exemplar da punição muda as engrenagens. Por essa razão, a justiça não mais assume publicamente a parte de violência que está ligada a seu exercício (FOUCAULT, 2010; p. 14).

Com a extinção dos suplícios e do domínio direto sobre o corpo, no início do Século XIX, novas formas de agenciamento ganham status, “é a própria condenação que marcará o delinquente com sinal negativo e unívoco” (IDEM, p. 15). Segundo Moysés e Collarres (2007; p. 4), “a supressão do espetáculo punitivo deve-se, basicamente, às razões políticas, revelando uma estratégia de controlar as imprevisíveis e indesejadas reações populares”. Se não há mais o corpo para punir, então sobre o que se exercerá a punição? Como ressalta Foucault (2010; p. 21), “não é mais o corpo, é a alma”.

Mas onde está a alma? Esse velho problema filosófico requer adequação à nova realidade incorpórea. Os efeitos de sentido produzidos pela nova maneira de castigar e punir redesenham a prisão, pois se julgam, também,

as paixões, os instintos, as anomalias, as enfermidades, as inaptações, os efeitos de meio ambiente ou de hereditariedade. Punem-se as agressões, mas, por meio delas, as agressividades, as violações e, ao mesmo tempo, as perversões, os assassinatos que são, também, impulsos e desejos (FOUCAULT, 2010; p. 22).

Não se julga apenas o ato, mas também as circunstâncias. Julgam-se a perversidade no ato do delito, a premeditação ou se o indivíduo estava acometido de algum transtorno psíquico. Para Foucault, “todo conjunto de julgamentos apreciativos, diagnósticos, prognósticos, normativos, concernentes ao indivíduo criminoso encontrou acolhida no sistema do juízo penal” (IDEM, p. 23).

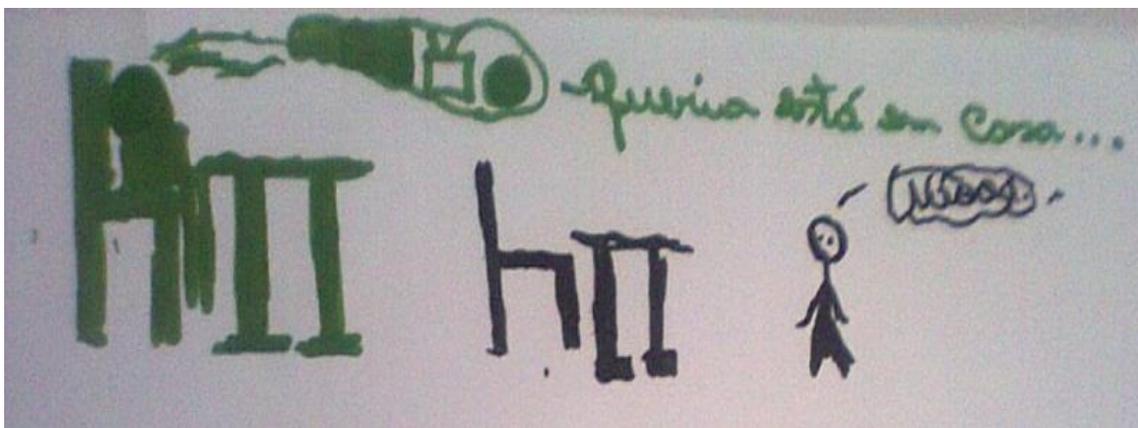
Abolidas e intoleradas as sentenças que supliciavam os condenados, outras formas de punir ganham perspectiva. Com o aumento da riqueza e da propriedade privada de determinadas classes sociais, mecanismos de vigilância mais rigorosos se ajustam à realidade e passam a ter significado social. Ganha relevo o discurso de que não se deve “punir menos, mas punir melhor” (FOUCAULT, 2010; p. 79), inaugurando o aumento das instituições totais com ênfase nas prisões, nos manicômios e nos internatos (GOFFMAN, 1974).

A escolha do corpo como alvo e a subjetividade como objeto de poder solicitam mecanismos de controle que agenciem a nova demanda, iniciando “a construção de uma jurisprudência respaldada pela medicina, que tem propósitos mais amplos do que apenas a punição dos atos criminosos, voltando-se ao controle do indivíduo” (MOYSÉS e COLLARES, 2007).

Esse corpo manipulável pode ser moldado e treinado para obedecer às regras sociais e, simultaneamente, às leis. A docilidade de um corpo está sujeito à forma como ele pode ser submetido, pode ser utilizado, ser transformado e aperfeiçoado (FOUCAULT, 2010; p. 132). O corpo passa a ser objeto de investimento e de controle, e isso acarreta uma mudança no discurso sobre a punição, “pois não se trata mais de punir, mas corrigir, reeducar, curar” (MOYSÉS E COLLARES, 2007; 4).

A escola, com seu “poder” de disciplinar e de educar, inaugura, com a disposição dos bancos enfileirados, a produção de corpos dóceis, fixando na esteira da história que o sujeito educado é o que é bem comportado, obediente e conservador da moral e dos bons costumes. O desenho denuncia que essa prática ainda persiste na atualidade. Percebemos que, no primeiro momento, ele está sentado na carteira pensando na televisão e na bola, e no segundo, colocando-se em uma posição de transgressão, ele não está mais sentado na carteira, pois se nega ao condicionamento e deixa explícito no balão o “nãooo” dessa transgressão.

Desenho 7. Produzido por aluno do 9º ano



Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

A disciplina seria o meio pelo qual se “fabricariam” esses corpos dóceis a serem reeducados e corrigidos, como indica Foucault (2010):

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (p. 133).

Algumas técnicas são específicas à disciplina, pois ela necessitaria de um espaço para a distribuição dos indivíduos. A cerca ou o encarceramento, por exemplo, local definido por Foucault (2010) como heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo, designa esses espaços. Nesse desenho, a aluna se sente encarcerada na escola, e esse é um sentimento comum também em outras produções.

Desenho 8. Produzido por aluna do 9º ano



Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

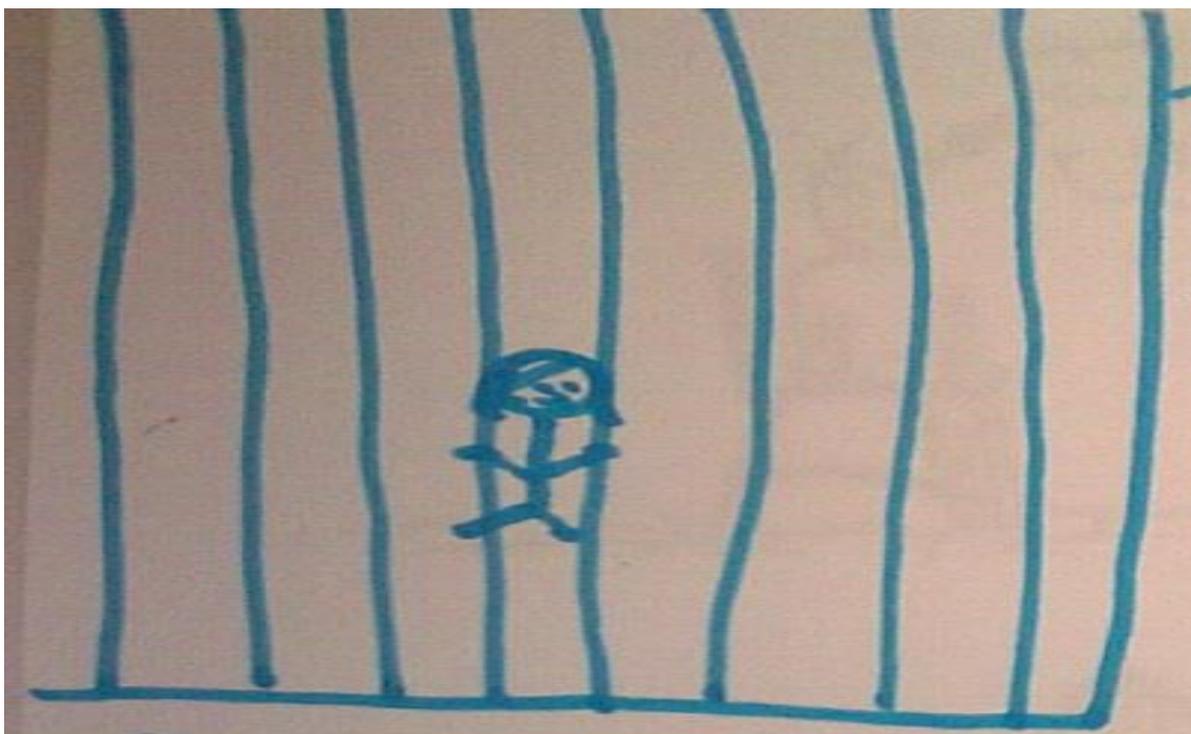
Os colégios e os quartéis são exemplos de aparelhos disciplinares.

Foucault (2010) assevera que

importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos (p. 138).

Para cada sujeito, um lugar, e para cada lugar, um sujeito. Pouco a pouco, nas instituições disciplinares, o corpo ocupa um lugar funcional que favorece a vigilância e o controle, especificamente sobre “os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência” (FOUCAULT, 2010; p. 32). Esse argumento é validado pelo discurso de um dos sujeitos da pesquisa quando se refere à escola integral: “ficar na escola é muito chato porque a gente parece um bocado de presidiário. É só por isso que não gosto da escola” (Aluna do 9º Ano).

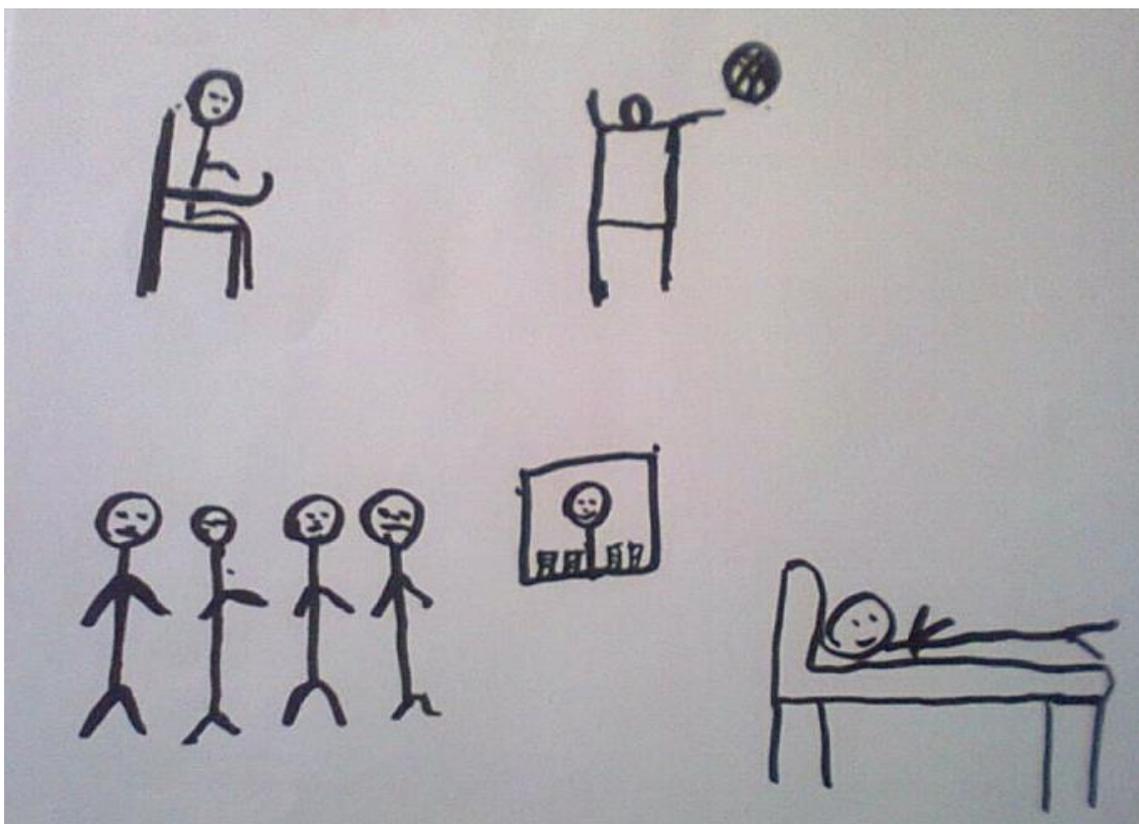
Desenho 9. Produzido por aluna do 9º ano



Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

A conservação da disciplina no espaço escolar compõe um cenário de manutenção da ordem, como nos sistemas penitenciários. O controle das atividades é mediado pelo rigor do tempo, em que se “procura garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil” (FOUCAULT, 2010; p.145). O desenho representa bem a organização do tempo na escola, já discutido anteriormente. A regulação das atividades deve favorecer a eficiência da utilização do tempo em favor da educação do aluno. Como em qualquer instituição educativa, existe hora para estudar, brincar, merendar e descansar.

Desenho 10. Produção de aluno do 9º ano



Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

A organização das atividades educativas, nas instituições escolares, tem que “dar conta da gênese das modernas categorias espaço-temporais” (VARELA, 2002; p. 77), como é o caso das escolas em tempo integral, que têm que distribuir o tempo de forma que ele seja utilizado eficientemente.

O elemento que une os discursos, aqui representados pelos desenhos, é o sentimento de aprisionamento e de controle. Retomando o momento em que perguntamos “como é para você ficar na escola o dia todo?” e a resistência que eles apresentaram em desenhar, pode ser interpretada pela possível dificuldade de articular o que sentiam e a capacidade de reproduzir esse sentimento na folha de papel. Porém, no momento em que esse sentimento toma materialidade, “o desenho torna-se objeto de uma interpretação, pois o que importa não é mais o grafismo propriamente dito, mas o que ele designa, o sentimento a que remete” (MÈREDIEU, 2006; p. 62).

A escola e a prisão. Como entender espaços aparentemente tão distintos, porém tão próximos? Vejamos o desenho a seguir:

Desenho 11. Produzido por aluna do 9º ano



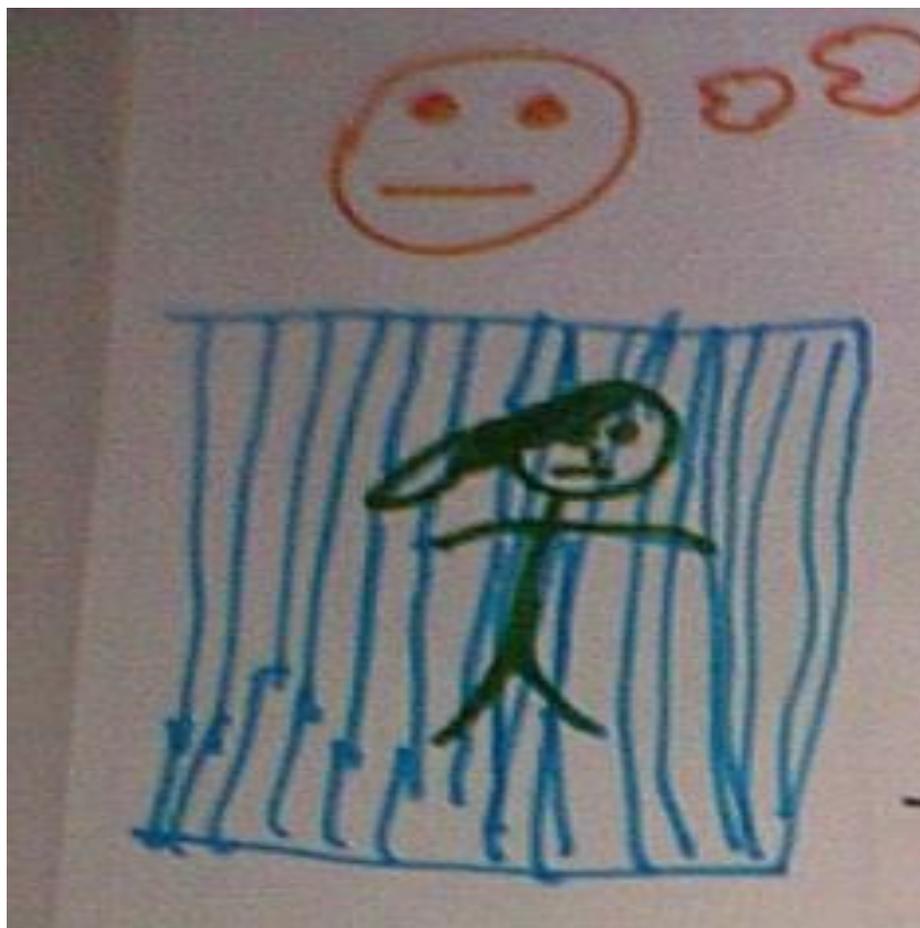
Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

A aluna representa seu sentimento em relação à escola associando-o, mais uma vez, à sensação de aprisionamento. O sol, que representa o dia, também se mostra triste, cansado. O traço da boca de ambas as figuras se entrelaça no mesmo sentimento. Mas o que fizeram para estar aprisionados? O sujeito só é preso se cometer algum ato criminoso. Qual foi o delito? Esses questionamentos são feitos com base no sentimento de aprisionamento demonstrado no desenho, que aponta para uma violação dos direitos do aluno. Como a maioria dos presos, os alunos são vítimas da segregação e do desajuste social, condicionados a instituições que buscam socializá-los e reeduca-los.

A sensação de aprisionamento prevalece na maioria dos desenhos, delineando um campo para se refletir sobre o modelo de educação integral. Entendendo que é proposta do governo federal ampliar as escolas de educação básica adotando esse modelo de funcionamento, há de se considerar as vivências dos alunos que estudaram em escolas que já

implantaram as atividades no contra turno. Novamente outro desenho aproxima as duas instituições, deixando explícito que o sentimento de aprisionamento é comum entre eles:

Desenho 12. Produzido por aluno do 9º ano



Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

Quando recorremos à história dessas instituições, percebemos que todas tinham como objetivo comum corrigir, educar, reeducar, curar e normalizar. Ambas são histórica e culturalmente constituídas e, por isso, também representam espaços de mudanças e de novas representações, já que não são, por natureza, determinadas.

Ficar na escola o dia todo representa, para a aluna que produziu o próximo desenho, “felicidade e desânimo. É assim que a escola é para mim. Às vezes meio cansativo e às vezes muito legal” (frase de aluna do 9º ano):

Desenho 13. Produzido por aluna do 9º ano



Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

Chama atenção, no desenho, a utilização de signos da natureza que se articulam com a expressão facial da demonstração de descontentamento e satisfação. Do lado do rosto que está alegre, o tempo está ensolarado, e no lado que está triste, o tempo está nublado, cinzento e chuvoso. Como ela declara na frase, o sentimento é confuso, às vezes, de felicidade, às vezes de desânimo.

Confrontamos a proposta de a escola funcionar em tempo integral com a realidade expressa no desenho abaixo, que denuncia tristeza e insatisfação:

Desenho 14. Produzido por aluna do 9º ano



Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

Retomamos, aqui, uma citação da Cartilha Passo-a-passo, para implantação do Programa Mais Educação, que propõe as atividades no contra turno “conectadas à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, 2007a; p. 7). Quando confrontamos as respostas dos alunos e os desenhos produzidos com a citação da cartilha, que indica que a escola deve propor atividades que interessem aos alunos, chegamos à conclusão de que não estão conectadas ao universo de desejo deles.

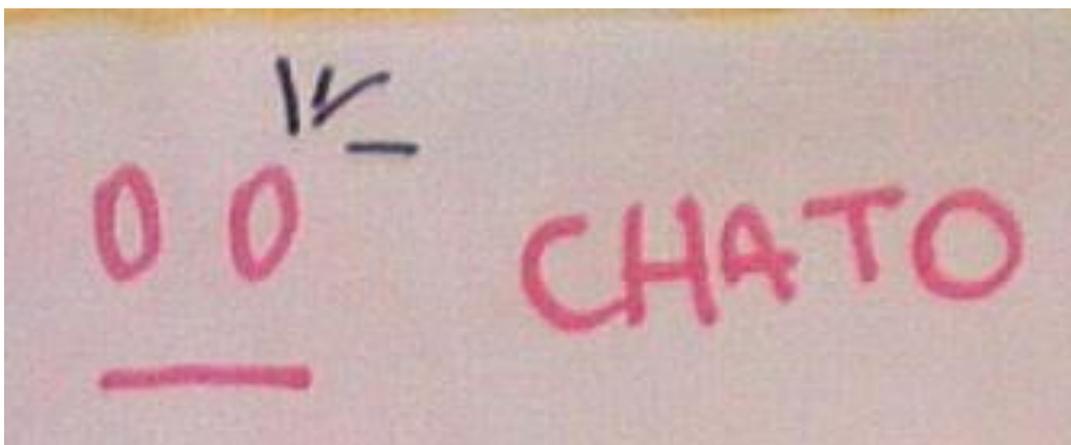
Desenho 15. Produzido por aluno do 9º ano



Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

Observamos proximidades e semelhanças entre os desenhos, denunciadas nos traços e no discurso circunscrito em cada um deles. Passamos a pensar na pluralidade que o conceito “chato” produz quando se trata da escola, lembrando que o sentido da palavra não existe em si mesmo, mas é determinado pelas práticas em que coexistem e pelo processo histórico no qual se constituem. Dessa forma, o discurso estruturado em um contexto em comum - a escola integral - captura o sentido atribuído a ela.

Desenho 16. Produzido por aluno do 9º ano



Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

A expressão triste no rosto, comum na maioria dos desenhos analisados, compreende o enunciado na estreiteza e singularidade em que foi descrito. Assim, podem-se “estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado e mostrar que outras formas de enunciação excluem” (FOUCAULT, 2009; p. 31).

Desenho 17. Produzido por aluno do 9º ano



Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

O desenho exclui o discurso do prazer de estar na escola, exclui o discurso de que se sente satisfeito e de que seu direito a uma educação de qualidade é garantido e efetivado. Incita a reflexão de que escola estamos construindo.

4.4. A escola que se quer construir: montando o painel com as propostas do coletivo

Na atividade realizada pelos quatro grupos, após a produção individual, os alunos desenharam e escreveram as mudanças que fariam no sentido de conseguir permanecer na escola o dia todo, satisfeitos e com prazer.

Desenho 18. Produzido pelo grupo I dos alunos do 9º ano



Fonte: Arquivos pessoais, 2011.

O desenho retrata vários espaços da escola que, segundo eles, precisam de reformas e ajustes. Acreditamos ser importante expor suas

sugestões, por entendermos que eles são os principais interessados nessas mudanças e que o ECA garante o direito a opinião e expressão como forma de efetivar o direito à liberdade (BRASIL, 2009b; p. 15).

O espaço da escola deve ser pensado e planejado de forma a favorecer o desenvolvimento integral dos alunos e oferecer-lhes “serviços que respeitem sua condição peculiar de sujeito em desenvolvimento” (BRASIL, 2009b; p. 22). O que se observa, no desenho, são indicativos dos alunos do desrespeito à sua integridade física e psicológica. Chegamos a essa conclusão, quando eles reclamam da merenda, do estado das carteiras das salas de aula e da infraestrutura dos banheiros e outros espaços físicos da escola, solicitando “melhoras em tudo!”.

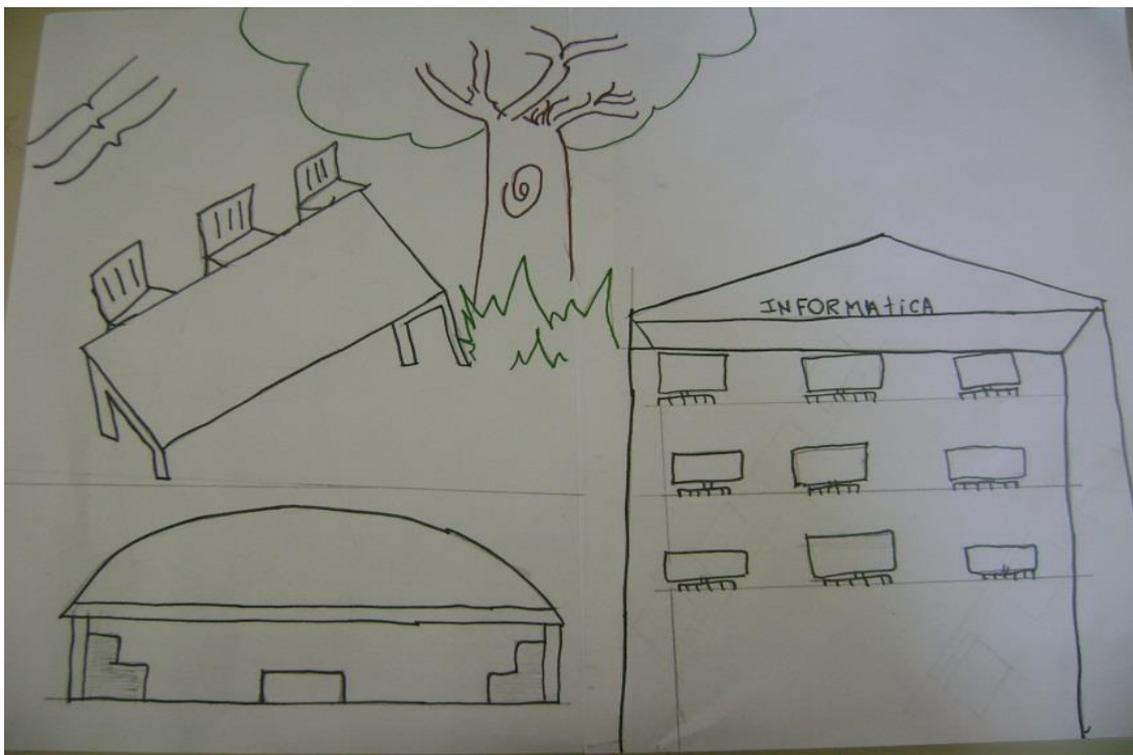
O respeito é um dos princípios instituídos pelo ECA, no artigo 17, que enuncia:

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (BRASIL, 2009b; p. 15).

Ouvir as reivindicações dos alunos é uma das formas de avaliar as políticas educativas, nesse caso, o Programa Mais Educação, a partir das suas experiências, relacionando as propostas dessa política educativa com as vivências deles, de modo que, por meio desse cruzamento, estabeleçamos uma reflexão que se constitua na educação de uma cultura de direitos humanos.

O segundo grupo sugere, como mudança na escola, “uma sala de informática, uma quadra poliesportiva e um lugar confortável embaixo da sombra da árvore para conversarem entre amigos” (fala do representante do grupo). O mais interessante é que a escola já tem uma sala de informática e quadra, porém os dois espaços se encontram deteriorados e precisam de reformas.

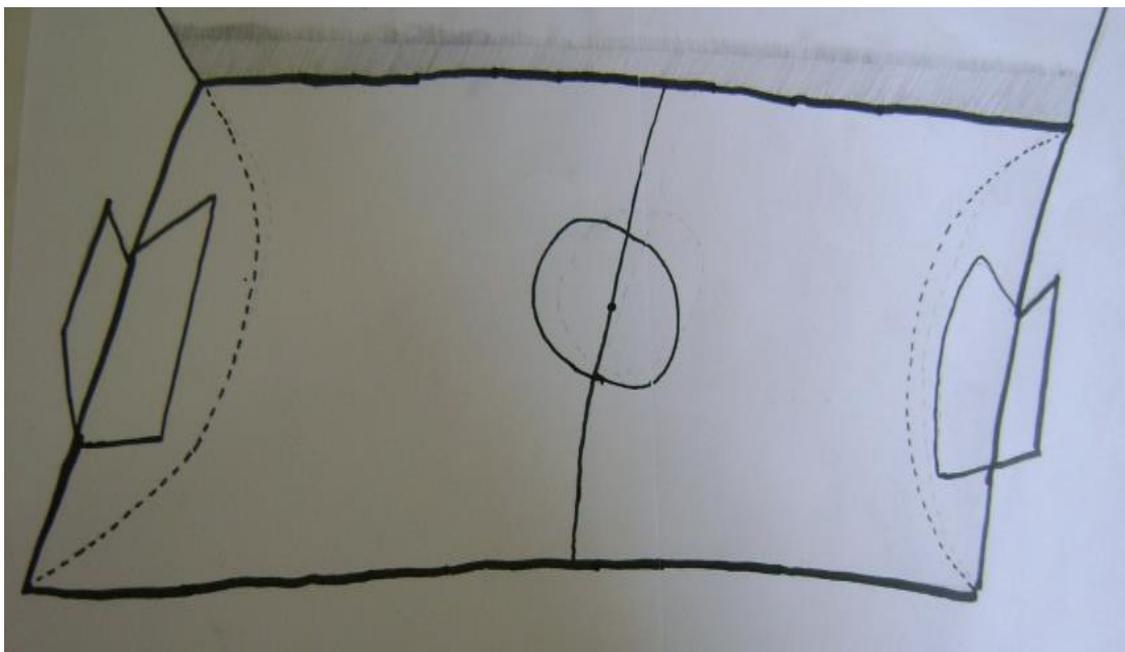
Desenho 19. Produzido pelo grupo II dos alunos do 9º ano



Fonte: Arquivos pessoais, 2011.

O terceiro e o quarto grupos propõem a reforma da quadra da escola, um espaço que, além de ser um dos mais reivindicados pelos grupos, é onde eles podem realizar atividades esportivas, de lazer e de socialização. O Capítulo IV do ECA dispõe sobre o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, de forma a tomar medidas que assegurem “recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude” (BRASIL, 2009b).

Desenho 20. Produzido pelo grupo III dos alunos do 9º ano



Fonte: Arquivos pessoais, 2011.

O terceiro grupo espera que “não exista mais escola de tempo integral” (fala do representante do grupo). Ao disparar essa fala (LOURAU; 1993), o grupo resume o desejo da maioria dos alunos, que, pela ausência do sentimento de pertencimento dos grupos em relação à escola, prefere que ela não se constitua em tempo integral.

Voltamos à proposta do Programa Mais Educação, exposta no texto oficial, que aponta que a escola adere ao programa baseada nos pressupostos de uma aprendizagem para a vida, e que essa aprendizagem seja significativa e cidadã (BRASIL, 2007a). A escola idealizada se difere da escola real que, em sua conjuntura, nega a cidadania dos seus alunos sujeitando-os a uma aprendizagem sem significado algum para vida.

Desenho 21. Produzido pelo grupo IV dos alunos do 9º ano



Fonte: Arquivos pessoais, 2011.

A luta pela efetivação e proteção dos direitos desses alunos por uma escola que valorize suas experiências e favoreça sua aprendizagem é que dá vida a uma pesquisa como a nossa, que busca acentuar o artigo 70 do ECA, que reza como “dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente” (BRASIL, 2009b). Violação que vem sendo velada por práticas de inclusão, mas que na verdade, são representadas pelos alunos como segregação e exclusão.

4.5. Efeitos da análise – o *ficar na escola o dia todo*

O fato de termos interrogado os alunos sobre os sentidos de *ficar na escola o dia todo* provocou em mim, como pesquisadora, e neles, uma reflexão que, notoriamente, só veio à tona após a concretização dos desenhos que resultaram dessa pergunta. Ao voltamos à escola, percebermos que a atividade, anteriormente realizada, causou efeito na rotina da sala de aula e provocaram implicações na relação entre os alunos, à direção e o corpo docente.

O segundo encontro com a turma de 9º ano havia sido acordado como uma atividade de devolução. Quando voltamos para agradecer pela participação de todos e reafirmar o compromisso, antes estabelecido - de que seus nomes seriam mantidos em sigilo, na escrita do trabalho e em sua apresentação - surgiu uma surpresa: eles não queriam tocar no assunto nem retomar a discussão. Observamos uma enorme resistência dirigida ao material produzido anteriormente. Alguns alunos relataram que a turma havia se dividido em dois grupos: um a favor dos desenhos que denunciavam a realidade do cotidiano da escola, e o outro grupo, que defendia a escola como um “lugar maravilhoso de se conviver” (fala do aluno do 9º ano).

Entendemos que pesquisar é intervir, e que essa intervenção “implica relações entre sujeitos, entre pesquisador e as pessoas e/ou práticas sociais que são foco de seu olhar” (ZANELLA; SAIS, 2008; p. 684). O fato de interrogarmos sobre esse cotidiano provocou respostas em relação à pergunta, e a resposta veio carregada de sentidos, pois tocamos em um tema que nunca havia sido questionado de forma aberta. Quem antes havia perguntado como era para eles ficar na escola o dia todo? Quem havia perguntado se eles gostariam de ficar na escola o dia todo?

Observamos que, para cada pergunta, há várias respostas que servem como conexões a outras perguntas que requerem novas respostas. O campo investigado se abre às novas interrogações. Eis a dinâmica da pesquisa empírica que altera a dinâmica da realidade onde se pretende pesquisar, pois

toda pesquisa transforma tanto o pesquisador quanto as pessoas com as quais trabalha no processo de produção de conhecimentos, assim como seu produto, uma vez publicado, tornado público, apresenta-se como dispositivo a deflagrar diálogos e intervenções outras (ZANELLA; SAIS, 2008; p. 685).

A intervenção acima descrita tem, além do compromisso educacional de produzir conhecimento, o compromisso social com os alunos da escola de tempo integral, a partir do momento em que se propõe a dar “voz” a eles. Essa “voz” pode ser entendida como “gritos” que anseiam liberdade. Essa afirmação se explica na exposição e na análise dos desenhos produzidos por eles.

O debate com os alunos, nesse segundo encontro, aconteceu para garantir o anonimato das falas, mas reafirmar o direito de expressão do coletivo que deve ser conquistado por cada sujeito. Finalizamos o contato com os

alunos valorizando o sentimento expresso por eles e reafirmando nosso compromisso em utilizar o material como elemento de crítica às políticas educacionais produzidas sem que o alunado seja ouvido e participe da avaliação do processo de implementação.

4.6. Mais Educação em análise – observações dos professores sobre o cotidiano e o impacto nos alunos

Assim que analisamos os desenhos e revisamos nosso referencial teórico e o objeto de pesquisa, procuramos a escola para dar o retorno das atividades que havíamos realizado com os alunos. Nesse encontro, em que contamos com a presença da equipe gestora e docente da escola, propusemos uma reflexão sobre o cotidiano da escola, levando em consideração o ponto de vista dos alunos, suas produções e suas falas. Tivemos o cuidado de resguardar seus nomes e de expor, apenas, alguns dos desenhos produzidos. Os desenhos foram selecionados conforme o campo discursivo, como, por exemplo, o sentimento de prisão, de tristeza e de alegria e de tempo de permanência na escola.

Quando expusemos o objetivo inicial da pesquisa e a necessidade da virada conceitual que surgiu a partir dos resultados da intervenção, percebemos o semblante de surpresa dos que ali estavam presentes. Nesse momento, foi abordada a mudança de foco, que ampliou a discussão sobre o fracasso escolar como violação dos direitos humanos para a vivência dos alunos em uma escola em tempo integral. Expomos ter sido importante a mudança do foco da pesquisa mediante a demanda encontrada no decorrer da intervenção como forma de confrontar as propostas do programa em análise com o cotidiano da escola.

Alguns professores expuseram a necessidade de rever a própria prática em sala de aula e levantaram pontos de reflexão sobre sua condição de “carcereiros” na visão dos alunos. Expuseram a constante tentativa de fazer uma escola diferente, que atenda às necessidades dos alunos e da própria construção da escola em tempo integral, mas esbarram na limitação dos recursos financeiros e pessoal fornecidos pelo governo à escola. Debateram sobre a falta de estrutura para a realização das atividades no contraturno e a

falta de financiamento para operacionalizar atividades importantes para o funcionamento em regime integral de forma a atender a demanda dos alunos e da comunidade escolar.

Concluimos com a ressalva de que nossa intenção não era de avaliá-los na sua prática docente, mas de confrontar as propostas do Programa Mais Educação com a realidade enfrentada no cotidiano da escola, entendendo que também são vítimas de um sistema público falido. Agradecemos pela colaboração de todos, em especial da diretora, para que a pesquisa fosse realizada, e reafirmamos o compromisso ético da pesquisa de não expor seus nomes, nem da escola e nem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação aqui realizada teve como objetivo avaliar as propostas do Programa Mais Educação a partir das experiências vivenciadas pelos alunos do 9º ano, da primeira escola, em João Pessoa, que aderiu ao referido programa. O propósito dessa reflexão foi abordar as políticas educativas que propõe a ampliação da jornada escolar das escolas de educação básica cuja base discursiva tem ênfase nos documentos oficiais que priorizam os direitos humanos. Essa discussão teve como recorte os direitos da criança e do adolescente, representados na legislação brasileira, no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. A modalidade de ensino em tempo integral tem suas raízes em experiências conhecidas na história da educação brasileira, porém, nessa pesquisa, identificamos que a mesma é lançada com uma nova roupagem, no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do programa Mais Educação aqui investigado.

A condição de sujeito de direitos das crianças e dos adolescentes ainda é uma conquista a ser efetivada em todas as instâncias, inclusive na educação. Por isso, a luta constante pela efetivação e garantia dessa condição de direitos, na área da infância e da juventude, oferece inúmeros elementos a serem problematizados e investigados, principalmente nas políticas educacionais que se prontificam a reafirmá-los.

Perscrutamos esses caminhos, observamos as propostas apontadas pelas políticas educativas, e os meandros que têm tomado desafiando-nos a repensar suas contribuições para o desenvolvimento físico, psíquico, social e cognitivo dos alunos a quem pretendem “formar”. A dinâmica do cotidiano da escola integral, campo da pesquisa, provocou alterações conceituais no decorrer da construção do texto e suscitou novas reflexões sobre a escola que queremos construir, visto que está estabelecido como meta do PNE (2011-2020) ampliar, no prazo máximo de dez anos, o tempo de permanência dos alunos nas escolas de educação básica (DOURADO,2011).

Os deslocamentos conceituais provocados pela dinâmica desse cotidiano refletem a emergência da revisão das estratégias adotadas pelo Programa Mais Educação, por meio dos questionamentos das normas

instituídas para o funcionamento dessa modalidade de ensino, representada pelos alunos na aproximação da escola com a prisão, unificando-as por meio das práticas de punição, de controle e de vigilância.

Retomar a experiência do início do século passado que pregava a redenção do sujeito por meio da escola é “de novo o lema: escolas cheias, cadeias vazias” como explicita Patto,

no interior de uma política educacional que se caracteriza pela farsa das escolas transformaram-se, como regra, em verdadeiras FEBEM-dia, em instituições cujo único objetivo é impedir que crianças e adolescentes fiquem nas ruas e aumentem o contingente dos sem-nada que, numa sociedade de consumo querem consumir a qualquer preço (PATTO, 2009; p. 186).

A falta de recursos e de articulação entre os setores competentes são dispositivos que devem ser levados em consideração quando se propuser a ampliação do tempo das escolas, que mal podem funcionar em um turno, por consequência de sua precariedade física e pedagógica.

A partir do referencial teórico e dos dados coletados na pesquisa, apontamos o Programa Mais Educação como uma política de caráter focalista, cuja prática se institui como dispositivo de poder. Entendemos que essa prática pode gerar a exclusão dos alunos cuja seleção parte de categorias que percebemos como segregadoras e engendradas de sentidos preconceituosos, que põem em “cheque” o objetivo expresso no texto do programa de “superação das desigualdades e da afirmação do direito às diferenças” (BRASIL, 2009c; p. 9).

Acreditamos que quando valorizamos as vozes dos alunos em relação a sua permanência na *escola o dia todo*, reafirmamos o compromisso em considerá-los sujeitos de direitos, efetivando sua condição de cidadania. Contudo, apontamos que seus direitos são violados a partir do momento em que estão na escola e se sentem em uma prisão, contrariando a proposta do Programa Mais Educação que visa angariar uma educação onde prevaleça o desenvolvimento integral dos alunos.

A sensação de encarceramento exposta nas falas e nos desenhos dos alunos, por sua vez, reforça a tese da necessidade de investimentos na estrutura física e pessoal da escola-piloto na implantação do programa em João Pessoa, o que assinala que as atividades no contra turno devem ser revisitadas e reavaliadas, com vistas à formação integral dos seus alunos.

Apontamos tais práticas como dispositivo violador do artigo 18 do ECA, que estabelece como “dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL; 2009b).

Entendemos a multiplicidade de problemáticas que podem ser levantadas no contexto da temática em estudo, mas, devido ao recorte necessário para darmos conta do objeto investigado, limitamos a reflexão ao atribuir sentidos às vozes dos alunos, com base em seu cotidiano na escola em tempo integral. Porém apontamos a necessidade de novas problemáticas em relação à ampliação da jornada na escola, considerando outras vozes, a exemplo dos professores e das professoras, coordenadores pedagógicos, auxiliares administrativos e equipe gestora. O projeto político-pedagógico da escola em tempo integral se institui como um objeto que também precisa ser investigado e avaliado, visto que é a partir dele que organiza o espaço, o tempo e as atividades pedagógicas desse modelo de escola.

Segundo o texto oficial (2009c), a ampliação do tempo, nas escolas públicas, parte de dois princípios básicos: a educação como direito de todos e dever do Estado. O papel indutor do Estado se justifica, segundo o texto, pelas experiências de sucesso dessa modalidade de ensino em curso no país. Como a proposta está articulada com as políticas intersetoriais, as ações do Governo Federal para induzir tais políticas acaba sendo coadjuvante, como parece (prever) dispor o próprio texto contido no dispositivo legal, que prevê

os serviços educacionais para o atendimento dos direitos sociais como parte da tarefa mais ampla de construção de um Sistema Nacional Articulado, responsável por institucionalizar o esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, por meio da gestão democrática e participativa (BRASIL, 2009c; p. 42).

Com base nas experiências vividas e observadas na realização da pesquisa, reafirmamos a tese de Sheinvar (2009), que defende a hipótese de a política pública brasileira ser elaborada para exercer um feitiço sobre nossa subjetividade, criando a ilusão do “igualitarismo que as práticas se encarregam de vedar” (p. 31), pois, quando fazemos o confronto do discurso oficial com a realidade dos alunos, percebemos a disparidade entre elas.

A partir das considerações acima, encontramos, na prática, a ausência da concretização de uma educação para os direitos humanos, acentuada pelo

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cuja efetivação se dará por meio de uma cultura de paz a ser assegurada pelo exercício da cidadania.

Não silenciar diante das práticas que violam os direitos das nossas crianças e dos nossos adolescentes é um compromisso de todos aqueles que, embora sejam tentados a desanimar diante das propostas mal elaboradas das nossas políticas públicas educativas, encontram força para continuar lutando para que esses direitos sejam realmente promovidos e efetivados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. RODRIGUES, T. C. CRUZ, Ana C. J. da. **Fracasso escolar na sociedade de controle e “aprendi o que é ser preto sob o racismo da escola”**. In. ARROYO, Miguel; ABRAMOWICZ, Anete (Org.). A Reconfiguração da Escola: entre a negação e a afirmação de direitos. Campinas: Papirus, 2009.

ALMEIDA, Stela Borges. **A Escola Parque da Liberdade, Bahia**. In. MONARCHA, Carlos (Org.) Anísio Teixeira: a obra de uma vida. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ANDERSON, Perry. **Balanco do neoliberalismo**. In. SADER, Emir; GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AURÉLIO (DICIONÁRIO) **Verbetes Educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

BARROS, Regina D. Benevides de. **Grupo: estratégia de formação** In. ATHAYDE, Milton; BARROS, Maria Elizabeth; BRITO, Jussara; NEVES, Mary Yale (org.). “Trabalhar na escola? Só inventando o prazer”. Rio de Janeiro: Ed. IPUB/CUCA, 2001.

BENEVIDES, Maria V. de Mesquita. **Cidadania e democracia**. Revista Lua Nova, São Paulo, n. 32, p. 5-7, 1994.

BLOG da Escola Estadual de Ensino Fundamental Almirante Tamandaré, acessado em 14/11/11 às 14: 25 min.

BOSSA, Nádia. **Fracasso Escolar: Um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

_____. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. 24 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. **Programa Mais Educação - Passo a passo**. Brasília: MEC, 2007a.

_____. **Decreto, nº. 6.253 de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências**. Brasília, DF, 14 nov. 2007b.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008a.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. UNESCO. 2008b.

_____. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil.** Brasília: MEC, 2009a (portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task... acessado em: 11/01/12 as 17:05)

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009b.

_____. **Série Mais Educação: Educação Integral- texto referência para o debate nacional.** Brasília: MEC, 2009c.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos.** In. SILVEIRA, Rosa M. G. (et al). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos.* João Pessoa: 2007.

CHARLOT, Bernard. *A Construção social da noção de fracasso escolar: do objeto sociomidiático ao objeto de pesquisa.* In. ARROYO, Miguel; ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **A Reconfiguração da Escola: entre a negação e a afirmação de direitos.** Campinas: Papirus, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes. 2008.

COIMBRA, Cecília M. Bouças. *Historicizando a relação entre Psicologia e Direitos Humanos no Brasil* In. VILELA, Ana Maria J. CEREZZO, Antônio Carlos. RODRIGUES, Heliana de B. Conde. (Org.) **Clio-Psyché paradigmas: historiográficos, psicologia, subjetividades.** – Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2003.

_____. **Direitos humanos e criminalização da pobreza.** In: FREIRE, Silene de Moraes. *Direitos humanos: violência e pobreza na América Latina contemporânea.* Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo.** São Paulo: Cirtez, 2002.

DEWEY, John. **Coleção Os Pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011 – 2012): avaliação e perspectivas.** Goiás: Editora da UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FERNANDES, Alves Cleudemar. **Análise do Discurso: reflexões Introdutórias**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a Análise do Discurso em Educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERREIRA, Luiz Antônio M. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Professor**. Reflexos na sua formação e atuação. São Paulo: Cortez, 2008.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GALLO, Sílvio. *Uma representação: diferenças e educação; governo e resistência*. In LOPES, Maura Corcini. HATTGE, Morgana Domênica (Org.) **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GENTILI, Pablo; FERNANDES, Luis. A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão. In. SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

GROFF, Apoliana Regina; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. **Constituição do(a) pesquisador(a) em ciências humanas**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 62, n. 1, 2010. Retirado do World Wide Web <http://www.psicologia.ufrj.br/abp/>.

HATTGE, Morgana Domênica. **A gestão da inclusão na escola estratégia de controle e risco social**. In. LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. In/exclusão nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2006.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. **Políticas Sociais: focalização ou universalização**. In. Revista de Economia Política. Vol. 26. N. 4 (104) PP. 564-574, outubro-dezembro, 2006.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade**. In LOPES, Corcini Maura. DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). In/exclusão nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

LOURAU, René. **René Lourau na UERJ. Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ. 1993.

KOERNER, Andrei. *A Cidadania e o artigo da Constituição de 1988*. In: SCHILLING, Flávia (Org.) **Direitos Humanos e Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisas, n. 116, p. 41-59, julho/2002.

MACHADO, A. M. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In. MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.) **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 63 -86.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (Org.). **Psicologia escolar em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004.

_____; FERNANDES; ROCHA, M. (Orgs). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Apresentação. In. SILVA, Aida Maria Monteiro.

TAVARES, Celma. **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

MÈREDIEU, Florence de. **Desenho Infantil**. São Paulo: Cultrix. 2006.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Institucionalização Invisível: crianças que não aprendem-na-escola**. Campinas: Mercado da Letras, 2001.

MOYSÉS, M. M. A; COLLARES, C. A. L. Medicalização: elemento de desconstrução dos direitos humanos. In. CRP-RJ. **Direitos Humanos: o que temos a ver com isso?** Rio de Janeiro. CRP-RJ, 2007.

MONTEIRO, A. Reis. **História da Educação: do antigo "direito de educação" ao novo "direito à educação"**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

NASCIMENTO, Maria Lívia do. COIMBRA, Cecília M. Bouças. LOBO, Lilia. **A invenção do humano como modo de assujeitamento**. In. FILHO, Manoel Mendonça.

NETO, Antônio Cabral. *Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias*. In FRANÇA, Magna. BEZERRA, Maura Costa (Org.) **Política Educacional: gestão e qualidade de ensino**. Brasília: Liber, 2009.

NOBRE, Maria Tereza (Org.) **Política e Afetividade: narrativas e trajetórias de pesquisa**. Salvador/São Cristóvão: EDUFBA/EDUFS, 2009.

PALACIOS, Jesús. **La cuestión escolar**. Barcelona: Laia, 1984.

PATTO, M. H. S.. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. **Mutações do cativo: escritos de psicologia e política**. São Paulo: EDUSP/Hacker Editores, 2000.

_____. **Exercícios de indignação escritos de educação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. **Sob o signo do descaso**. In. PATTO, M. H. S. (Org.) *A Cidadania negada: políticas públicas e formas de viver*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Relatório Mundial Sobre Violência Contra Criança. Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República**. PNUD, 2007.

_____, Celso de Moraes. **Kant e a Educação: reflexões filosóficas**. Caxias do Sul: Educs, 2007a.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual de Ensino Fundamental Almirante de Tamandaré. João Pessoa, 2010.

REVEL, Judith. **Dicionário de Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez. 2008.

SAVIANNI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHEINVAR, Estela. **O Feitiço da Política Pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.

SCHWARZ, Roberto. **As idéias fora do lugar**. In: *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Editora 34, 2000.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo. Cengage Learning. 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. NADER, Alexandre Antônio Gili. DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

TARDIF, Murice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

THEODORO, Mário; DELGADO, Guilherme. **Política social: universalização ou focalização – Subsídios para o debate**. In. **Políticas sociais – acompanhamento e análise**, 7, ago. 2003.

TOROSSIAN, S. D; RIVERO, N. E. , B; CRUZ, L. R. Políticas Públicas e modo de viver – A produção de Sentidos sobre a vulnerabilidade. In CRUZ, L. R; GUARESCHI, N. M. F. (Org.). **Políticas Públicas e Assistência Social: Diálogos com as práticas psicológicas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In. COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In. COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: PD&A, 2003.

_____. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VELOSO, Caetano. Vaca Profana. In: VELOSO, C. **Totalmente demais ao livro**. Polygram, 1986.

VIEIRA, Leonardo Alves. O Espírito segundo a Lógica da Razão Observadora: acertos e desacertos. In. CHAGAS, Eduardo F.; UTZ, Konrad; OLIVEIRA, James W. J. (Org.). **Comemoração aos 200 anos d “Fenomenologia do Espírito de Hegel”**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Política de Educação em Direitos Humanos**. In. SILVA, Aida Maria Monteiro. TAVARES, Celma. (Org.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

ZANELLA, Andréa Vieira; SAIS, Almir Pedro. **Reflexões sobre o pesquisar em psicologia como processo de criação ético, estético e político**. In. *Análise Psicológica*, v. 26, n.4 Lisboa, outubro, 2008.

_____, Andréa Vieira; TITTONI, J. **Imagens no pesquisar: experimentações.** Porto Alegre: Ed. Dom Quixote, 2011.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Senhor (a)

Esta pesquisa que tem por título Uma investigação sobre o **“ficar na escola o dia todo” – sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual**, está sendo desenvolvida por Emília Cristina Ferreira de Barros, aluna da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof^a Dr^a Angela Maria Dias Fernandes.

O objetivo do estudo é investigar a relação entre o fracasso escolar e a inclusão social a partir da concepção de direitos humanos.

Solicitamos a autorização dos pais ou responsável pelo menor participante da pesquisa, a fim de realizarmos uma atividade em grupo com

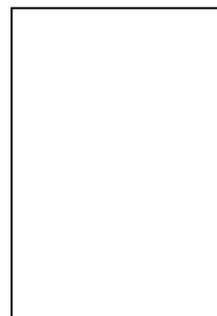
como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da ciência e profissão, e publicá-lo em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do aluno (a) será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, aos participantes.

O processo da realização da atividade em grupo pode ocasionar possíveis desconfortos para os participantes pela necessidade da filmagem ou gravação das mesmas. Esclarecemos que a participação é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador (a). Caso o menor, estudante, decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá dano.

A pesquisa em por finalidade diminuir a exclusão nas escolas, assim como auxiliar no enfrentamento a violação dos direitos humanos em suas variantes.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.



Espaço para
impressão

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou responsável legal

Assinatura da Testemunha

Tendo em vista que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido consta em mais de uma página, as demais serão rubricadas pelo pesquisador e responsável pelo menor de idade participante da pesquisa.

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Angela Maria Dias Fernandes.

Endereço (setor de trabalho): Centro de Ciências Humanas, letras e Artes – Departamento de Psicologia – ambiente 7.

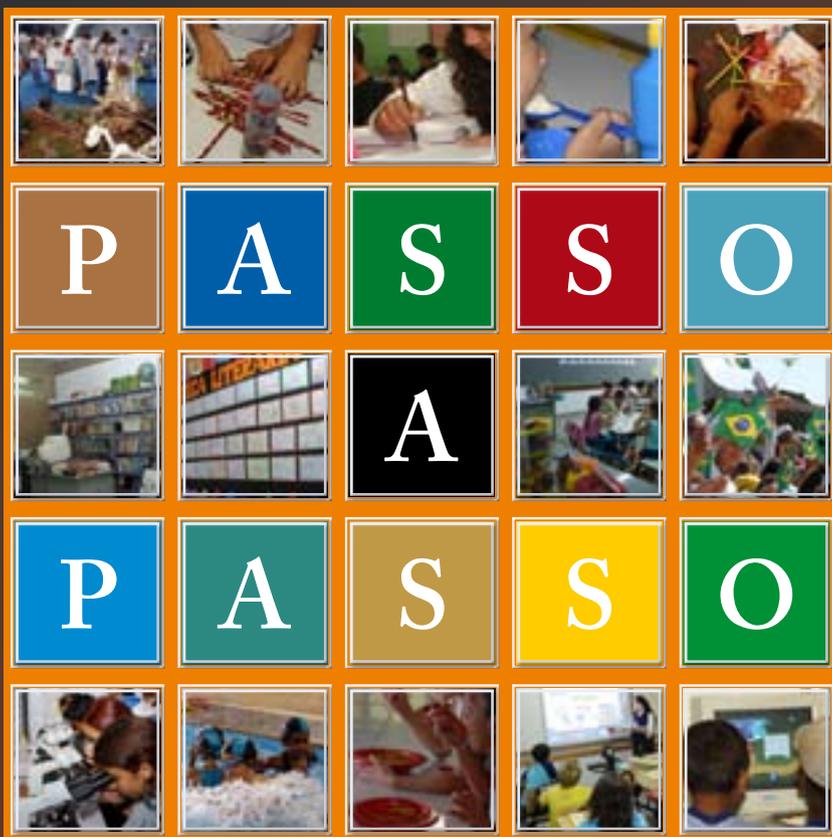
Telefone: (83) 3235-9222

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO

Programa Mais Educação





Ministério da Educação

Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade

Diretoria de Educação Integral,
Direitos Humanos e Cidadania

Programa Mais Educação

PASSO A PASSO

Ministério
da Educação





Foto: Agência Brasil/Marcello Casal Jr.

A apresentação

Como ideal de uma educação pública e democrática, a proposta de educação integral, presente na **legislação educacional brasileira**, compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos. Partindo deste entendimento, a secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) incorporou em seus desafios a promoção da Educação Integral, e, com ela. A perspectiva de ampliar tempos, espaços, atores envolvidos no processo e oportunidades educativas em benefício da melhoria da qualidade da educação dos milhares de alunos brasileiros. Desse ideal constitui-se o **Programa Mais educação** como estratégia do governo federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo.

A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã.

O Programa Mais educação passo a passo busca, de forma dialogada, apresentar “doze indicações” para a promoção de sua tecnologia educacional. O objetivo deste material é convidar você a refletir sobre a implementação da educação integral na sua escola, procurando desenvolver uma educação que extrapola os muros da escola e vincula o processo de ensino-aprendizagem à vida.

O tema Passo a Passo traz expectativas de um esclarecimento imediato e objetivo ao leitor, principalmente tratando-se de um diretor que está assoberbado de trabalho e responsabilidade na prática diária.

A partir da leitura do Programa Mais Educação passo a passo, você verá o funcionamento do Programa e como implantá-lo na sua escola com sucesso, demonstrando como é possível promover a qualidade social da escola de tempo integral nas escolas brasileiras. Espera-se, portanto, que este manual inspire sua prática e o conduza a promoção de uma educação diferenciada, cativante e que compreenda o ser humano em todas as suas dimensões.

Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetizada e Diversidade

1 O que é o Programa Mais Educação?

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, essa última por meio do Programa Escolas-Irmãs, passando a contar com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação pública

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reco-

nhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

Esse ideal está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendido em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 9089/1990); em nossa Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.179/2001), no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n.º 11.494/2007) e no Plano de Desenvolvimento da Educação.

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional.

Foto: Agência Brasil/Marcello Casal Jr.



2 Como funciona o Programa Mais Educação?

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias. As atividades fomentadas foram organizadas nos seguintes **macrocampos** :

- Acompanhamento Pedagógico;
- Meio Ambiente;
- Esporte e Lazer;
- Direitos Humanos em Educação;
- Cultura e Artes;
- Cultura Digital;
- Promoção da Saúde;
- Educomunicação;
- Investigação no Campo das Ciências da Natureza;
- Educação Econômica.

Em cada macrocampo foram definidas as atividades:

2.1 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

- Matemática;
- Letramento;
- Línguas Estrangeiras;
- Ciências;
- História e Geografia;
- Filosofia e Sociologia.

2.2 MEIO AMBIENTE

- Com-Vidas – Agenda 21 na Escola – Educação para Sustentabilidade;
- Horta escolar e/ou comunitária.

2.3 ESPORTE E LAZER

- Atletismo;
- Ginástica rítmica;
- Corrida de orientação;
- Ciclismo;
- Tênis de campo;
- Recreação/lazer;
- Voleibol;
- Basquete;
- Basquete de rua;
- Futebol;
- Futsal;
- Handebol;
- Tênis de mesa;
- Judô;
- Karatê;
- Taekwondo;
- Ioga;
- Natação;
- Xadrez tradicional;
- Xadrez virtual;
- Programa Segundo Tempo (ME).



2.4 DIREITOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO

- Direitos humanos e ambiente escolar

Compreende-se Direitos Humanos em Educação na perspectiva da garantia das aprendizagens para todos nas possibilidades de convivência e respeito à diversidade humana.

Indica-se a organização das atividades por meio de oficinas, compreendidas como espaços-tempos para a vivência, a reflexão e o aprendizado coletivos e para a organização de novos saberes e práticas relacionadas aos direitos humanos: situações de defesa e afirmação x negação dos direitos humanos e suas implicações na organização do trabalho pedagógicos. Portanto, pressupõe-se este

Foto: Agência Brasil/Marcello Casal Jr.



macrocampo em relação permanente com os outros macrocampos e atividades. Trabalhos interdisciplinares, projetos articuladores, grupos de estudos e de teatro, oficinas de psicodrama, passeios temáticos, campanhas alusivas ao tema dos Direitos Humanos etc., .

2.5 CULTURA E ARTES

- Leitura;
- Banda fanfarra;
- Canto coral;
- Hip hop;
- Danças;
- Teatro;
- Pintura;
- Grafite;
- Desenho;
- Escultura;
- Percussão;
- Capoeira;
- Flauta doce;
- Cineclube;
- Prática circense;
- Mosaico.



2.6 INCLUSÃO DIGITAL

- Software educacional;
- Informática e tecnologia da informação (PROINFO);
- Ambiente de Redes Sociais.

2.7 PROMOÇÃO DA SAÚDE

- Atividades de: alimentação saudável/alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento; educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/Aids; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura de paz e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, e outras). Propõe-se neste macrocampo aproximação / intersecção com as ações/reflexão do SPE/MEC.



Foto: Agência Brasil/Elza Fiúza

2.8 EDUCOMUNICAÇÃO

- Jornal escolar;
- Rádio escolar;
- Histórias em quadrinhos;
- Fotografia;
- Vídeo.

2.9 INICIAÇÃO À INVESTIGAÇÃO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

- Laboratório, feiras de ciências e projetos científicos.

2.10 EDUCAÇÃO ECONÔMICA E CIDADANIA

- Educação econômica e empreendedorismo;
- Controle social e cidadania.

Para saber mais sobre os macrocampos, suas respectivas atividades e ementas, acesse: ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2009_escola_integral.pdf

3 Quais crianças, adolescentes e jovens são atendidos pelo Programa Mais Educação?

Considera-se o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais por meio da jornada escolar. Recomenda-se adotar como critérios para definição do público, os seguintes indicadores:

- estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;
- estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras);
- estudantes em defasagem série/idade;
- estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase;
- estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono;
- estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência.

Cada escola, contextualizada com seu projeto político-pedagógico específico e em diálogo com sua comunidade, será a referência para se definir quantos e quais alunos participarão das atividades, sendo desejável que o conjunto da escola participe nas escolhas.



Foto: Agência Brasil/Elza Fiúza

4 Quais são os profissionais e agentes corresponsáveis pelo desenvolvimento das atividades de Educação Integral do Programa Mais Educação?

A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir **redes de aprendizagem**, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes. Nessa nova dinâmica, reafirma-se a importância e o lugar dos professores e gestores das escolas públicas, o papel da escola, sobretudo porque se quer superar a frágil relação que hoje se estabelece entre a escola e a comunidade, expressa inclusive na conceituação de turno x contraturno, currículo x ação complementar. As atividades poderão ser acompanhadas por estudantes universitários, em processo de formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade, estes por estudantes do ensino médio e estudantes do EJA.

Experiências em curso, como a de Belo Horizonte, instituíram a figura do professor comunitário. Esse professor, com a constituição de coletivos escolares, coordena o processo de articulação com a comunidade, seus agentes e seus saberes, ao mesmo tempo em que ajuda na articulação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar.

A secretaria designará, dentre os docentes nela lotados, um professor com preferencialmente 40 horas semanais para exercer a função de professor comunitário, e esse coordenará a oferta e a execução das atividades de Educação Integral.

É desejável que o debate acerca da educação integral mobilize toda a escola, mesmo os professores que não têm conhecimento

direto com o Programa Mais Educação. Trata-se de refletir acerca desta responsabilidade compartilhada com a família e com a sociedade que é a educação das novas gerações: qual é o horizonte formativo que a escola passa a vislumbrar com a presença dos estudantes?

5 Quem pode ser o professor comunitário?

Não há uma definição “fechada” sobre quem pode exercer a função de professor comunitário. Podemos apontar algumas características importantes. Sabe aquele professor solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar?

- Aquele que escuta os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo?
- Aquele que é sensível e aberto para as múltiplas linguagens e os saberes comunitários?
- Que apóia novas idéias, transforma dificuldade em oportunidade e se dedica a cumprir o que foi proposto coletivamente?
- Aquele que sabe escutar as crianças, adolescentes e jovens?
- Aquele que se emociona e compartilha as histórias e problemas das famílias e da comunidade?
- Um professor assim tem um excelente perfil.

Foto: Agência Brasil/Wilson Dias



6 Qual é o papel do diretor da escola?

O diretor da escola, por meio de sua atuação com o Conselho Escolar, tem o papel de incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias. Nesse sentido, o trabalho do diretor também tece as relações interpessoais, promovendo a participação de todos os segmentos da escola nos processos de tomada de decisão, de previsão de estratégias para mediar conflitos e solucionar problemas. Cabe ao diretor promover o debate da Educação Integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar. Isso porque a Educação Integral representa o debate sobre o próprio projeto educacional da escola, da organização de seus tempos, da relação com os saberes e práticas contemporâneos e com os espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade. O resultado esperado é o envolvimento de toda a comunidade, em especial dos estudantes, em um ambiente favorável à aprendizagem. Cabe também ao diretor garantir a tomada coletiva das decisões acerca das escolhas pressupostos pelo Programa Mais Educação e garantir a transferência (exposições, prestação de contas dos recursos recebidos).

Foto: Agência Brasil/Wilson Dias



7 Como posso fazer Educação Integral em minha escola, sem o apoio financeiro do Programa Mais Educação ?

A escola poderá contar com o apoio financeiro dos governos municipais e estaduais. No Brasil, existem experiências de Educação Integral que começaram antes da aprovação do FUNDEB e nem todas contaram com apoio financeiro do MEC. Nos casos em que as próprias secretarias de educação não dispõem de recursos financeiros, a escola poderá ofertar atividades educacionais complementares que comecem a ensinar o debate acerca da Educação Integral, selecionadas dentre as atividades sugeridas pelo Programa Mais Educação e adaptadas às condições reais da escola. Essas atividades, com turmas formadas por estudantes de diferentes séries e classes, serão realizadas no turno inverso ao das aulas regulares, planejadas em conformidade com o projeto político pedagógico da escola. É importante ressaltar que o critério para cômputo da matrícula em Educação Integral no Censo Escolar observa o mínimo de sete horas diárias.

Foto: Agência Brasil/Wilson Dias



8 Como faço, se minha escola não tem espaço ?

1º PASSO

“É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”.

Provérbio africano

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade.

Depoimento:

Quando a gente pensa em identificar potenciais do bairro que possam ser objeto de um programa de Educação Integral, sempre aparece “Ah! Cinema, teatro, centro cultural...” e não tem nada disso nos bairros de Nova Iguaçu! E aí esse era o grande desafio. O pessoal ia para fazer mapeamento, voltava e falava “não tem nada...” como não tem nada? Volta de novo! “Não... não tem nada.” E aí um dia, a gente falou “gente, tem **gente** e aonde tem gente as pessoas se relacionam, descobre que lugares são esses, que são esses nossos parceiros!” E aí a gente identificou uma igreja, uma associação, um campo, um salão de festas, e aí fomos conversar com essas pessoas, com essas instituições e ver de que forma a gente poderia trabalhar com a ociosidade desses espaços.

Maria Antônia Goulart

Bairro Escola / Nova Iguaçu –RJ
In: O Direito de Aprender (vídeo)

Inicialmente, é importante mapear os espaços da escola e os da comunidade, verificando quais atividades é possível desenvolver e como fazê-lo. Imagine esse mapeamento no quadro abaixo:

	Espaços	Horários Disponíveis	Atividades
Na escola	- Biblioteca - Pátio coberto - Sala de leitura		
Na comunidade	- Sala paroquial - Espaço dos escoteiros		
Em outros espaços	- Museu da cidade - Pátio do Corpo de Bombeiros		

Muitas vezes, a escola tem uma sala onde são deixadas somente as caixas com os materiais que o MEC envia! Os manuais, os livros, os jogos devem chegar nas mãos de quem precisa deles. Vamos lá, professora! Distribua os materiais! Faça uma estante e ponha os livros no canto da sala que vira uma biblioteca! Esvazie a sala e tenha um espaço a mais para as atividades de Educação Integral!

Vamos redistribuir os espaços na escola e fora da escola!

Foto: Agência Brasil/Elza Fiúza



9 As atividades de Educação Integral dialogam com o que a escola já faz?

2º PASSO

No contexto em que se preconiza a Educação Integral, o projeto político pedagógico deve ser construído considerando as experiências que são vividas na escola, sem ficar restrito ao ambiente de sala de aula e aos conteúdos que representam os conhecimentos científicos. Nesse sentido, é preciso oferecer às crianças, adolescentes e jovens diferentes linguagens, e valorizar suas vivências, modificando o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento. As diferentes formas que as crianças, os adolescentes e os jovens utilizam para se expressar são as suas linguagens, por meio das quais demonstram o que sentem e pensam sobre o mundo que os cerca. Tais linguagens não podem ser ignoradas e devem estar presentes na organização do espaço escolar, em diálogo com os saberes institucionalizados. Em um mundo onde as mudanças são cada vez mais rápidas, é necessário trabalhar com diferentes saberes.

Foto: Agência Brasil/Marcello Casal Jr.



As atividades para as crianças e jovens participantes da Educação Integral devem estar relacionadas as atividades que já são desenvolvidas na escola, que é uma só. Seu projeto político-pedagógico, por ser o documento que traduz a filosofia e a forma de organização pedagógica e curricular, traduz as intenções e relações estabelecidas entre todas as atividades desenvolvidas no ambiente educativo. É preciso pensar um *continuum* no tempo escolar que está sendo ampliado.

A organização curricular contempla não só os conteúdos que são desenvolvidos com os alunos, mas todas as intenções educativas da instituição. Diz respeito tanto aos conhecimentos de situações formais e informais, assim como aos conteúdos e situações que a escola propõe como vivência aos seus alunos e às diferentes relações estabelecidas na condução desse processo.

Nessa perspectiva, a concepção de Educação Integral também aparece explicitada no projeto político-pedagógico da escola, mostrando as interfaces que são estabelecidas no desenvolvimento do trabalho educativo.

Para isso, é importante que seja mapeado o que a escola já faz.

1º) Inicie em sua escola uma avaliação e um levantamento de sugestões com os educadores, a partir das seguintes questões:

- Qual a concepção que os educadores possuem de Educação Integral?
- A escola já oferece atividades para os alunos em turno inverso ao turno de aula? Quais são?
- Como são desenvolvidas essas atividades? Quais alunos frequentam essas atividades?
- Com quais recursos (humanos e materiais)?
- Quem desenvolve essas atividades? Com quem mais a escola poderia contar?

- São realizadas parcerias para o desenvolvimento dessas atividades?
- Como a escola organiza o ambiente escolar para o desenvolvimento dessas atividades?
- Como é a convivência na escola? Como será essa convivência com o desenvolvimento de um número maior de atividades? Como qualificar a convivência na escola?
- Se ainda não são desenvolvidas atividades de Educação Integral quais atividades poderiam ser mais adequadas? Como elas serão desenvolvidas?

2º) A partir da busca de respostas e do levantamento obtido, organize-as da seguinte forma:

- a) concepções de Educação Integral;
- b) atividades que a escola já realiza em turno inverso ao de aula, nos finais de semana (escola aberta) e, ainda, para enriquecer as aulas;

Foto: Agência Brasil/Marcello Casal Jr.



- c) atividades que a escola poderia realizar em turno inverso ao de aula;
- d) as parcerias estabelecidas com instituições externas à comunidade ou parcerias que seriam possíveis.

Exemplos: atividades pensadas para datas comemorativas; os grupos que já participaram de peças de teatro, jograis, apresentações culturais diversas; os grupos que utilizam o espaço da escola para práticas esportivas; a destinação de espaços para encontros de grupos, para auxílio na realização das tarefas escolares; a abertura dos laboratórios de informática para uso dos alunos; as experiências de palestras e projetos empreendidos por instituições, voluntários, universidades, ONGs; as projeções de filmes; as exposições artísticas e culturais, excursões e outras.

3º) Proponha um momento de reflexão e estudo com os educadores sobre o significado de Educação Integral; para isso, conheça as experiências por meio dos materiais distribuídos pelo MEC e outras instituições. Acesse o site o MEC (www.mec.gov.br).

4º) Proponha um momento de reflexão e estudo para repensar o projeto político-pedagógico da escola e para reescrevê-lo, contemplando a concepção de Educação Integral adotado pela escola e descrevendo as atividades.

5º) Transforme essas experiências de reflexão e estudo em um momento de planejamento, por meio do qual, em linhas gerais, serão colocadas em prática as atividades de Educação Integral inspiradas nos macrocampos.

O processo de reelaboração do projeto político-pedagógico contemplando a Educação Integral e a elaboração do planejamento prevendo as atividades, os responsáveis e corresponsáveis, quando, onde e com quais recursos essas atividades serão realizadas, permitirá que você e seu grupo de educadores reflitam sobre as atividades desenvolvidas na escola. Então, é hora de passar para o próximo passo.

10 ... mas, na hora H, na prática, como é isso?

3º PASSO

Como fazer acontecer as atividades na escola?

1º) É importante que seja definido o professor comunitário da escola, pois ele tem a atribuição de coordenar as atividades. Assim, agora vamos nos dirigir a ele.

2º) Planejamento

Professor comunitário!

Chegou a hora de planejar diretamente como irão acontecer as atividades de Educação Integral, para isso estamos sugerindo um quadro de trabalho que você poderá reproduzir e preencher para auxiliar no planejamento das atividades. É muito importante que a proposta de atividades e os critérios sejam discutidos com as famílias para que haja adesão voluntária. Veja os quadros a seguir.

3º) Sugestões de grade curricular (vide página 26)

Modelo – Organização dos recursos e do espaço

Quais serão os macrocampos e as atividades? Haverá lanche? Haverá almoço?	Onde funcionarão? Quem prepara a alimentação?	Quando funcionarão?	Quem serão os responsáveis? Quem fica com as crianças na hora do almoço?	O que será necessário? Onde buscar? (Custos, Recursos materiais e humanos)
Atividade:	Local:	Turno:	Responsável:	Recursos materiais:
Macrocampo:		Horário:		Recursos humanos:
Atividade:	Local:	Turno:	Responsável:	Recursos materiais:
Macrocampo:		Horário:		Recursos humanos:
Atividade:	Local:	Turno:	Responsável:	Recursos materiais:
Macrocampo:		Horário:		Recursos humanos:
Atividade:	Local:	Turno:	Responsável:	Recursos materiais:
Macrocampo:		Horário:		Recursos humanos:

4º) Organização dos recursos e do espaço

Diretor e professor comunitário!

Vamos organizar os espaços e preparar o ambiente escolar para o desenvolvimento das atividades de Educação Integral e apresentar o Plano de Educação Integral e a proposta de atividades à comunidade escolar.

5º) Definição do público para Educação Integral

Professor comunitário!

Abaixo sugerimos um quadro de trabalho com os nomes dos alunos que participarão das atividades. É muito importante ter o registro dos alunos que participarão, explicitando qual foi o critério utilizado para selecioná-los, qual a atividade de que participarão e qual o turno.

Modelo – Definição do público para Educação Integral

Nome do Aluno	Ano/Série	Critério para participação	Atividade(s)	Turno

Modelo – Grade Curricular

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
8h às 8h45 min	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	lanche
8h45 min às 10h	Turma A Pintura (Sala Mais Educação)	Turma A Acompanhamento Pedagógico (Biblioteca)	Turma A Dança (Pátio Escolar)	Turma A Percussão (Pátio Escolar)	Turma A Jornal Escolar (Sala Específica)
	Turma B Tênis (Saguão)	Turma B Inclusão Digital (Laboratório de Informática)	Turma B Rádio Escolar (Sala Mais Educação)	Turma B Judô (Pátio Escolar)	Turma B Teatro (Teatro do Município)
10h às 10h30min	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10h30 mim às 11h45 min	Troca A com B	Troca A com B	Troca A com B	Troca A com B	Troca A com B
11h45 min	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
14h às 14h45 min	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	lanche
14h45 min às 10h	Turma A Pintura (Sala Mais Educação)	Turma A Acompanhamento Pedagógico (Biblioteca)	Turma A Dança (Pátio Escolar)	Turma A Percussão (Pátio Escolar)	Turma A Jornal Escolar (Sala Específica)
	Turma B Tênis (Saguão)	Turma B Inclusão Digital (Laboratório de Informática)	Turma B Rádio Escolar (Sala Mais Educação)	Turma B Judô (Pátio Escolar)	Turma B Teatro (Teatro do Município)
16h às 16h30min	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16h30 mim às 17h45 min	Troca A com B	Troca A com B	Troca A com B	Troca A com B	Troca A com B
17h45 min	Refeição	Refeição	Refeição	Refeição	Refeição

11 Como dialogar com as famílias?

Este processo todo implica alianças com os familiares e com os responsáveis pelos estudantes. Para que a educação seja “integral”, a família – compreendida como uma comunidade formada por pessoas que são ou se consideram aparentadas, unidas por laços naturais, por afinidades ou por vontade expressa –, participa ativamente da vida escolar. Portanto a escola deve promover o diálogo com a família.

Já sabemos que muitos estudantes que apresentam bons resultados na vida escolar têm a família como parceira no processo de aprendizagem.

Vamos refletir, com Paulo Freire:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões, punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai

além do saber da pura experiência feita, que leve em conta suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates, idéias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nesta escola os meios de autoemancipação intelectual, independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (Pedagogia do Oprimido, 1991, p.16).

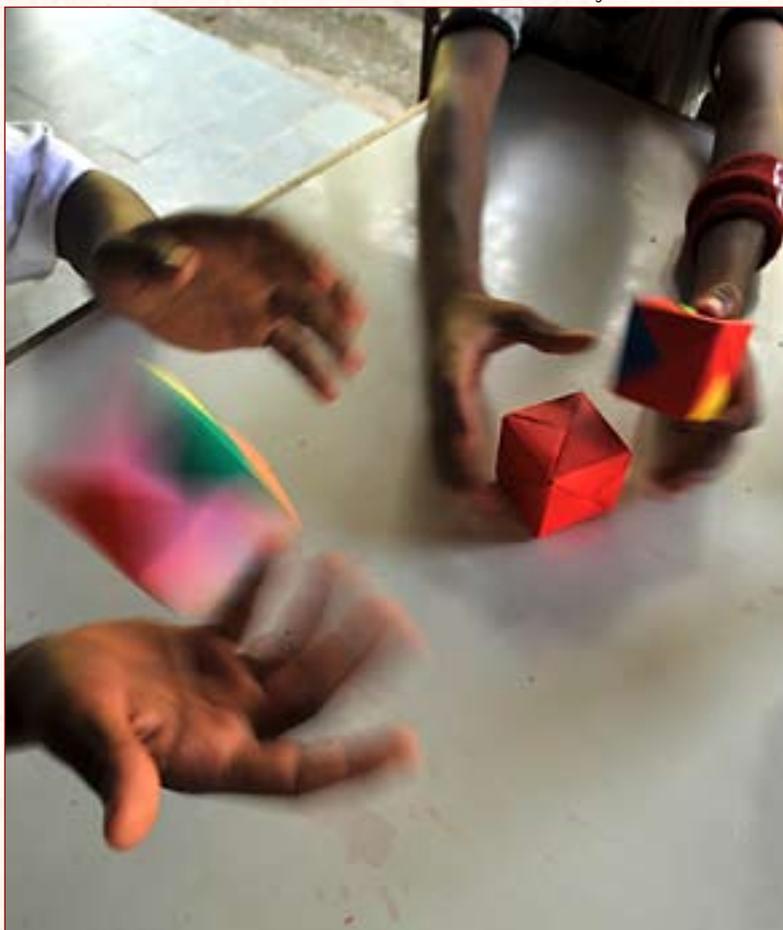
Foto: Agência Brasil/Marcello Casal Jr.



12 Palavras finais

Restituir a condição de ambiente de aprendizagem da comunidade e transcender à escola como único espaço de aprendizagem representa um movimento de construção de redes sociais e de cidades educadoras. A comunidade e a cidade apresentam diferentes possibilidades educacionais e de construção de conhecimento por meio da observação, da experimentação, da interação e, principalmente, da vivência.

Foto: Agência Brasil/Marcello Casal Jr.



Créditos:

Maria Eliane dos Santos
Neusa Macedo
Danise Vivian
Lucenir de Andrade Pinheiro
Gesuína de Fátima Elias Leclerc
Márcia Rose da Silva
Jaqueline Moll
Debora Katia Nogueira Cavalli
Suzana Pacheco



**PLANO DE
DESENVOLVIMENTO
DA EDUCAÇÃO**

Ministério da Educação

**Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade**

**Diretoria de Educação Integral,
Direitos humanos e Cidadania**

Esplanada dos Ministérios,
Bloco L, Anexo I, Sala 423
CEP 70.047-900, Brasília, DF
Tel.: (61) 2104-8209/2104-8808
portal.mec.gov.br/secad

**Ministério
da Educação**

