



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DANIELLE DE FARIAS TAVARES FERREIRA

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL:
uma análise do discurso de atores participantes do Programa Mais Educação

Recife

2015

DANIELLE DE FARIAS TAVARES FERREIRA

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL:
uma análise do discurso de atores participantes do Programa Mais Educação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janete Maria Lins de Azevedo

Recife

2015

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-
4/1460

F383p

Ferreira, Danielle de Farias Tavares.

Política de educação (em tempo) integral: uma análise do discurso de atores participantes do Programa Mais Educação / Danielle de Farias Tavares Ferreira. – 2015.

192 f. ; 30 cm.

Orientadora: Janete Maria Lins de Azevedo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação e Estado. 2. Educação integral. 3. Programa Mais Educação - Brasil. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Azevedo, Janete Maria Lins de. II. Título.

379 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2016-21)

DANIELLE DE FARIAS TAVARES FERREIRA

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL: UMA ANÁLISE
DO DISCURSO DE ATORES PARTICIPANTES DO PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 25/09/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Janete Maria Lins de Azevedo (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Jaileila de Araújo Menezes (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Felix dos Santos (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Neste momento desejo expressar minha gratidão, alegria e satisfação pelos diversos profissionais, familiares e amigos que me apoiaram neste trabalho científico durante os últimos dois anos de mestrado e nos anos anteriores em que estive vinculada aos grupos de estudo da Universidade Federal de Pernambuco.

Inicio minhas palavras fazendo referência àquele para o qual direciono a minha fé e devoção, ao nosso criador, **Deus**, que em sua trindade santa me presenteou com a sua mais sublime obra: a vida. Serei grata a ele por todos os feitos que durante minha passageira vida me foram oportunizados experimentar e a motivação que esteve sempre comigo ao acordar em mais um dia e saber que tenho mais uma vez a oportunidade de aprender algo novo.

A busca contínua por questionar as relações sociais que nos cercam, pela curiosidade que nos intriga diante dos problemas surgidos em nossa trajetória e o prazer por pesquisá-los me fez criar laços de admiração e amizade com diversos professores, funcionários e estudantes, os quais durante anos vêm produzindo relevantes estudos e que me auxiliaram imensamente durante todo o percurso dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Em especial gostaria de citar o nome da querida professora **Janete Maria Lins de Azevedo** que por mais de trinta anos vem se dedicando aos estudos acadêmicos de maneira apaixonante e engajada e de quem eu cultivo uma enorme admiração como profissional e mais ainda como pessoa. Vejo como um grande privilégio tê-la como orientadora e sou grata por ter me permitido acompanhá-la em seus trabalhos docentes na graduação e pós-graduação durante mais de um ano. Meu muito obrigada por toda a paciência prestada durante as idas e vindas de meus rascunhos e pela confiança depositada em todo meu percurso acadêmico, trazendo sempre palavras encorajadoras e mostrando que somos seres em constante aprimoramento e transformação. Meus agradecimentos nestas breves linhas jamais expressariam a gratidão e admiração que tenho por ela.

Diversos professores que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação também me somaram novas reflexões durante esta etapa. Agradeço a todos pela dedicação em estarem trabalhando suas disciplinas com a preocupação de relacioná-las aos nossos objetos de pesquisa. E entre todos referencio aqueles com quem pude ter uma maior aproximação durante o decorrer do curso: **professor Artur Gomes de Moraes, professora Alice Happ Botler, professor Edson Francisco de Andrade, professora Márcia Ângela Aguiar e a Professora Rosângela Tenório de Carvalho. Ao casal de Professores Ana Lúcia Félix dos Santos e Alexandre Viana Araújo**, pela oportunidade de inserir-me em mais um grupo de

estudo e por toda consideração durante o processo de qualificação, mostrando-se confiantes no desenvolvimento positivo desta dissertação. Agradeço também à **professora Ana Lúcia Borba** pelo experiente e minucioso olhar durante a banca de qualificação, sinalizando detalhadamente os necessários reajustes e cuidados para que durante o decorrer desta produção os resultados fossem válidos e de importante relevância social. Grata a todos os docentes deste programa que oportunizam uma formação de qualidade e fazem com que este programa seja hoje uma referência em pesquisas educacionais no país.

Mais duas grandes professoras foram, em especial, importantes em minha trajetória acadêmica, na pessoa da **prof^a Jaileila de Araújo Menezes** e da **prof^a Alena Pimentel Mello Cabral**. Ambas compartilharam comigo suas detalhadas orientações em nível de iniciação científica e de pós-graduação *lato sensu* e estas foram imprescindíveis para a continuidade de minha trajetória acadêmica nos processos de vinculação ao PPGE.

Aos meus companheiros doutorandos e mestrandos que pude conhecer e ampliar ainda mais minhas redes de sociabilidades, registro também minha carinhosa gratidão pelo apoio nos momentos mais difíceis e nas alegrias compartilhadas durante os eventos participados lado a lado com eles. Aos **mestrandos(as) Danila Vieira de Melo, Renata Paula dos Santos Moura, Vinícius Viana de Araújo Silva, Kysy Thaysa Ferreira do Nascimento, Silvana Galvão de Aguiar, Joseane Maria da Silva, Carla Cristina de Moura Cabral** e a querida **doutoranda Iágrici Maria de Lima**, pois com todos eles pude vivenciar boas conversas e sublimes momentos de aprendizagens coletivas indispensáveis para os avanços desta pesquisa.

Aos funcionários da Secretaria de Educação e da Secretaria Especial de Juventude e Esportes do Ipojuca/PE com destaques à Coordenadora do Programa Mais Educação do município ipojucano, **Sandra Lins**, ao Secretário de Juventude e Esporte, **Miquéias Silva** e ao Coordenador de Juventude e Esportes, **João Batista de Oliveira Neto**, que me possibilitaram o acesso aos dados necessários para o prosseguimento desta pesquisa no município selecionado. Agradeço também aos **professores, funcionários, gestores e jovens alunos da Escola Municipal Aderbal Jurema** que se dispuseram a participar do estudo contribuindo com o desafio de expor suas opiniões e se colocando dispostos a nos ajudar de forma amistosa e solícita.

À minha mãe **Maria José de Farias Tavares**, que sempre esteve ao meu lado apoiando-me em todas as etapas de minha carreira profissional e reverberando constantes lições de garra e superação diante das adversidades. A sua inspiração de educadora sempre esteve atrelada à total confiança e orgulho no trabalho social da filha. Agradeço também ao

meu pai **Naasson Ferreira da Silva**, que mesmo estando distante por alguns anos nunca escondeu a sua altivez em me ter como filha. Ao meu grande amigo **Alecssandro Faustino Leite**, que compreensivamente se fez presente ao meu lado tanto nos momentos de descontração pelas vielas festivas quanto nos momentos mais difíceis em que precisei de um sincero ‘ombro’ solícito a me apoiar. Em memória das minhas **avós** registro também minha eterna gratidão e saudades daquelas que foram as maiores mestras em muitas das lições por mim aprendidas.

A todos os meus estimados **tios, tias, primos e primas** que se fazem unidos e torcem pela minha felicidade e bem estar em todos os momentos, mesmo tendo alguns distantes do estado em que resido atualmente, Pernambuco, mas jamais ausentes nos momentos precisos. À minha companheira de trabalho da Escola Municipal Bela Vista **Fabíola Santos Martins**, pelo coleguismo e apoio durante todo o processo de afastamento para estudo e desenvolvimento de futuros projetos juntas, e à minha sorridente amiga ipojucana, antiga estudante do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Ipojuca, **Tarciana Maria**, por me acompanhar na aplicação da técnica de grupo focal, sendo bastante atenciosa e prestativa, meus sinceros agradecimentos. A todos os demais amigos professores do município do Ipojuca, Cabo de Santo Agostinho e Moreno, os quais eu tive o privilégio, nesses seis anos de docência, de conhecê-los e fortalecer sólidas relações interpessoais de trabalho.

À **Facepe**, Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco, pelo apoio financeiro e confiança depositada no estudo prestado.

Enfim, minha gratidão a todos pelo apoio, confiança e credibilidade em nossa pesquisa, pois ela não teria a sua atual efetivação se não houvesse a participação direta e indireta de todos vocês.

“O movimento de construção de uma sociedade alternativa implica a construção de um novo saber, de uma nova cultura, de uma nova concepção do mundo e dos sujeitos empenhados nessa construção (...). A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana”.

Miguel G. Arroyo

RESUMO

O presente trabalho insere-se nos debates nacionais sobre a atual política de educação (em tempo) integral, mais especificamente, o Programa Mais Educação implementado desde 2007 pelo Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Tendo por objetivo identificar e delimitar as concepções de educação integral e juventude a partir da análise crítica do discurso oficial e dos discursos de seus agentes envolvidos, a presente pesquisa constituiu sua revisão bibliográfica direcionada à composição das categorias teóricas: **Política Pública, Juventude e Educação Integral**, as quais têm sido trabalhadas por autores vinculados a uma perspectiva histórico-crítica. A metodologia se amparou numa abordagem qualitativa integrada ao método de Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001), e a coleta de dados envolveu entrevistas semiestruturadas com os agentes executores da educação integral, pertencentes à rede pública de ensino do município do Ipojuca (PE), e jovens nela inseridos. Além das entrevistas, os trabalhos de campo envolveram o levantamento de dados por meio do uso da técnica de Grupo Focal junto a um grupo de seis jovens, bem como o exame de documentos coletados na Secretaria de Educação municipal e no Ministério da Educação. A análise dos dados veio indicando que o Programa Mais Educação faz parte de um conjunto de programas que concebe a política de juventude como políticas sociais setoriais dirigidas a determinadas realidades e “tipos” de jovens considerados em situação de risco e vulnerabilidade social. O discurso que toma a juventude como um conjunto social repleto de perfis e traços juvenis diversificados não se evidenciou como discurso hegemônico presente nos contextos de produção, distribuição e consumo dessa política. As contradições encontradas no discurso sobre a concepção de juventude expressou uma tentativa de equilibrar o jovem na condição de sujeito portador de problemas, sendo vulnerável sócio-biologicamente, com outro discurso que convida os professores a compreenderem este grupo social como agentes de sua própria história, isto é, não podendo mais ser considerado como um grupo etário homogêneo. Do mesmo modo, a concepção de educação integral presente nele carregou contradições quando veio ressignificando o escolanovismo liberal dentro do contexto das políticas neoliberais refletidas nos processos de ampliação das funções da escola, nas parcerias público-privadas, na inclusão de territórios educativos para além do espaço escolar, dentre outros. Os jovens envolvidos expressaram as dificuldades e os benefícios do PME levando-nos a indicar uma reorientação dessa política com fomento de ações na direção de um trabalho pedagógico coletivo com os jovens e não apenas para eles.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Educação em Tempo Integral. Discurso governamental sobre juventudes. Modo de tratamento dos jovens. Município do Ipojuca – PE.

ABSTRACT

This work is part of the national debate on the current education policy (in time) full, more specifically, the More Education Program implemented since 2007 by the government of Luiz Inácio Lula da Silva. With the objective to identify and delineate the concepts of comprehensive education and youth from the critical analysis of the official discourse and the discourse of its agents involved, this research constituted a literature review directed the composition of theoretical categories: **Public Policy, Youth and Integral Education**, which they have been worked by authors linked to a historical and critical perspective. The methodology we relied on an integrated approach to qualitative method of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001), and data collection involved semi-structured interviews with the executing agents of integral education, belonging to public schools in the municipality of Ipojuca (PE) and young inserted in it. Besides the interviews, field work involved data collection through the use of focus group technique with a group of six young as well as the examination of documents collected in the Department of Municipal Education and the Ministry of Education. Data analysis came indicating that the More Education Program is part of a set of programs that conceives youth policy as sectoral social policies directed to certain realities and "types" of young people considered in a situation of risk and social vulnerability. The discourse that takes youth as a social group full of profiles and diversified juvenile traits there was no evidence as hegemonic discourse present in contexts of production, distribution and consumption of that policy. The contradictions within the speech on youth conception expressed an attempt to balance the young provided subjects with problems, being vulnerable socio-biologically with another speech that invites teachers to understand this social group as agents of their own history, that It is, can no longer be considered as a homogeneous age group. Similarly, the concept of comprehensive education this it bore contradictions when it came giving new meaning to the liberal New School in the context of neoliberal policies reflected in the expansion process of school functions, in public-private partnerships, including educational territories beyond space school, among others. The young people involved have expressed the difficulties and benefits of SMEs leading us to indicate a reorientation of the policy with development actions toward a collective pedagogical work with young people and not just for them.

Keywords: More Education Program. Education Full-Time. Governmental discourse on youth. Treatment of young mode. Municipality of Ipojuca-PE.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Modelo de fichamento bibliográfico | 44 |
| Quadro 2 - Trecho da decodificação do <i>corpus</i> em tópicos | 50 |
| Quadro 3 - Esquematização teórico-metodológica do procedimento de análise..... | 52 |
| Quadro 4 - Trecho do quadro analítico..... | 58 |
| Quadro 5 - Relação dos entrevistados segundo o cargo ocupado, a formação, o tempo de experiência na área da educação e no PME* | 64 |
| Quadro 6 - Dados sociodemográficos dos jovens participantes da pesquisa* | 65 |
| Quadro 7 - Trecho da transcrição de uma Entrevista | 73 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Modelo tridimensional de análise do discurso..... | 34 |
| Figura 2 - Elementos significantes presentes no texto | 36 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------------|--|
| ADC | Análise de Discurso Crítica |
| ADTO | Análise de Discurso Textualmente Orientada |
| AGEE | Agenda Global Estruturada para a Educação |
| AIE | Aparelhos Ideológicos do Estado |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação |
| CECR | Centro Educacional Carneiro Ribeiro |
| CIAC | Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente |
| CIEPs | Centros Integrados de Educação Básica |
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| CONSED | Conselho Nacional dos Secretários de Educação |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ETI | Educação em Tempo Integral |
| FACEPE | Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco |
| Fem. | Feminino |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNDAJ | Fundação Joaquim Nabuco |
| GEPCOL | Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Ação Coletiva |
| GF | Grupo Focal |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LC | Linguística Crítica |
| LSF | Linguística Sistêmica Funcional |
| Masc. | Masculino |
| MEC | Ministério da Educação |
| NURC/SP | Norma Urbana Oral Culta de São Paulo |
| PAE | Plano de Atendimento da Escola |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |

| | |
|-----------------|--|
| PE | Pernambuco |
| PEE | Programa Especial de Educação |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PME | Programa Mais Educação |
| PNAE | Programa Nacional de Alimentação Escolar |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPP | Parcerias Público-Privadas ou Projeto Político Pedagógico |
| Projovem | Programa Nacional de Inclusão de Jovens |
| PROUNI | Programa Universidade Para Todos |
| PST | Programa Segundo Tempo |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| TSD | Teoria Social do Discurso |
| UEx | Unidade Executora |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 2 DISCURSO E MÉTODO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 23 |
| 2.1 Fundamentos da pesquisa: abordagem crítica do discurso | 24 |
| 2.2 O modelo analítico da abordagem faircloughiana..... | 28 |
| 2.3 Justificando nossas escolhas pela Análise de Discurso Crítica (ADC) | 38 |
| 2.4 Procedimento de coleta e análise dos dados | 41 |
| 2.4.1 Campo de Investigação..... | 59 |
| 2.4.2 Sujeitos-agentes da pesquisa | 62 |
| 2.4.3 Grupo Focal | 66 |
| 2.4.4 Análise dos documentos | 70 |
| 2.4.5 Entrevistas semiestruturadas | 71 |
| 3 CONCEITOS E TRAJETÓRIAS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL..... | 75 |
| 3.1 Compreendendo a Educação Integral e em Tempo Integral..... | 75 |
| 3.2 Concepções de Educação Integral e suas influências no Brasil..... | 76 |
| 3.3 Mapeando as experiências de educação em tempo integral nas escolas públicas brasileiras | 88 |
| 4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL | 103 |
| 4.1 A política educacional no governo petista | 108 |
| 4.2 Programa Mais Educação: Ordenamento jurídico-institucional, concepção de juventude e educação integral | 113 |
| 4.3 Quadro normativo dirigido aos jovens do PME | 128 |
| 5 OS AGENTES DO PME E SUAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE JUVENTUDE | 135 |
| 5.1 O Programa Mais Educação e suas juventudes no discurso da Secretaria de Educação..... | 135 |
| 5.2 O Programa Mais Educação e suas juventudes no discurso dos atores atuantes na escola | 144 |
| 5.3 O Programa Mais Educação sob os olhares dos jovens envolvidos | 155 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 166 |
| REFERÊNCIAS | 173 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICES | 183 |
| APÊNDICE A - Modelo de convite entregue aos jovens da escola selecionada..... | 184 |
| APÊNDICE B - Roteiros de entrevista | 185 |
| APÊNDICE C - Roteiro do Grupo Focal | 190 |
| ANEXO..... | 191 |
| ANEXO A - Normas para Transcrição | 192 |

1 INTRODUÇÃO

As mudanças sociais ocorridas nesses últimos tempos, e que vêm influenciando a educação brasileira, têm considerado o prolongamento do tempo escolar como meio de elevação da qualidade da educação básica. Geralmente o debate sobre o aumento do tempo dos estudantes na escola veio se aliando ao discurso que o justifica como necessário para a ocupação do tempo livre de crianças e jovens das escolas públicas. Nessa direção, a função de ocupação do tempo desse público se coloca como mais uma das inúmeras tarefas que a instituição escolar tem se proposto.

Com a ampliação da jornada, dentro de um contexto de hegemonia neoliberal, foi entregue às escolas a dupla tarefa de “proteger e educar”. O debate sobre essa ampliação do tempo escolar faz parte da literatura que vem tratando da política de educação em tempo integral e nela tem se assumido posicionamento de não apenas considerar a ampliação da jornada escolar como característica que a envolve, pois existem também processos de institucionalização de concepções pedagógicas a lhe perpassar e com aspectos relevantes para aqueles que se debruçam em investigar a educação integral no país hoje.

Diante dessas transformações ocorridas no contexto de uma escola que se amplia, desafios vêm sendo postos e conseqüentemente as dificuldades também se acentuam com o acréscimo de funções a lhe incorrer. Saviani (1999) considera que as práticas assistencialistas se intensificam nas escolas públicas a partir da ampliação do tempo escolar. Para ele, o assistencialismo praticado pelas escolas públicas resulta das reduções operadas nas políticas sociais de Estado perante a situação de marginalidade vivida pelos alunos que a frequentam, já que em sua grande maioria são oriundos das classes populares.

Por isso, o autor concebe esse assistencialismo como resultado de uma educação compensatória a abarcar um conjunto de programas criados com a destinação de compensar os necessitados e ampará-los com políticas de afastamento da vulnerabilidade social. Oliveira (2011) identifica características constantes de uma educação compensatória, após sua análise de políticas educacionais direcionadas aos jovens brasileiros.

Com frequência as políticas juvenis trazem em seu discurso a caracterização de seu público como potencialmente sujeitos a se envolverem em situações de risco e vulnerabilidade, relacionando-os a problemas sociais tais como desemprego, pobreza e violência. Conceitos como risco e vulnerabilidade têm sido tratados como se apenas fossem vivenciados pelos jovens das classes populares. Acrescenta-se também que esse discurso vem sendo incorporado pelo Estado quando o mesmo tenta se desresponsabilizar pelo

combate às causas que produzem os riscos e as vulnerabilidades, aplicando formas de controle social nos jovens considerados de risco potencial.

Kehl (2004) em seus estudos sobre o público jovem, inserido em práticas próprias de uma educação compensatória, também afirma ser a existência dos grupos sociais juvenis um modo de inserção de muitos deles no mundo da cultura, política, responsabilidade pública, e de resistência aos discursos que os consideram apenas como problema social. A autora salienta ainda que o destino desses grupos ou também chamados de “frátrias” não tem dependido apenas da vontade de seus membros ou do contexto em que nasceu e foi inserido. Tenta, então, desmistificar discursos que compreendem os jovens das classes populares como “naturalmente” propensos a serem vulneráveis e a integrarem gangues autorizadas a atos de delinquência.

Mesmo sendo o adolescente considerado, nessas últimas décadas, como *slogan* da indústria cultural e aceito como um exército de consumidores livres dos discursos tradicionais, morais e religiosos, os destinos dos grupos juvenis e seu envolvimento em situações de vulnerabilidade social dependem de suas perspectivas coletivas, até porque a autora não desconsidera a possibilidade de que a energia presente dentro desses grupos possa ser canalizada tanto para práticas de transgressões delinquentes ou para ações de melhoria sobre o espaço público a alterar as condições de vida local.

Diante disso, a diversidade na fase juvenil encontrada numa sociedade de classes é, portanto, recorrente principalmente porque há diferenças significativas entre o conjunto da população. Por mais que a indústria cultural tente reformular um modelo de “ser jovem” referenciado pelas informações dos jovens pertencentes às classes mais privilegiadas: jovem belo(a), livre, sensual e hedonista, autores como Abramo (1997) consideram não ser mais possível pensarmos em um modelo único de juventude, pois o que encontramos são juventude(s).

A partir desse contexto no qual vem se discutindo a ampliação do tempo escolar a envolver a(s) juventude(s) brasileira(s), passamos a nos questionar sobre a política de educação em tempo integral e procuramos identificar os múltiplos discursos dos jovens e demais atores nela envolvidos. Assim, a definição de nosso objeto de estudo partiu das críticas, dos antagonismos e dos conflitos evidenciados na literatura já existente sobre a política em referência. Desde então, algumas questões nos nortearam: quais discursos os jovens revelam sobre a política de educação em tempo integral materializada pelo Programa Mais Educação (PME)? E quais discursos essa política carrega sobre a(s) juventude(s) a que

se destina? Como a instituição escolar vem considerando o Programa Mais Educação e os jovens que dele fazem parte?

Para respondermos a essas questões, o estudo se vinculou ao campo da Sociologia da Educação, mais especificamente no que se refere a juventudes, políticas educacionais, planos, programas e projetos educativos. Nosso objeto de estudo também se definiu tendo influência de nossa prévia participação em uma pesquisa acadêmica realizada entre os anos de 2008/2010. Naquele momento, fizemos parte do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Ação Coletiva (GEPCOL/UFPE), o qual é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Desenvolvemos um estudo de caso do tipo etnológico sobre a subjetividade juvenil durante a inserção de jovens em atividades culturais do movimento *hip hop* e utilizamos observações, diários de campo e entrevistas junto a diversos atores envolvidos com o movimento *hip hop* em uma escola de ensino médio da rede estadual de Pernambuco.

No mestrado, optamos por reestruturar a problemática e ampliamos nosso olhar sobre a temática juventude(s), relacionando-a aos estudos sobre políticas destinadas aos jovens de escolas públicas. Nosso foco recaiu na política de Educação em Tempo Integral (ETI) que vem sendo materializada pelo Programa Mais Educação (PME). Partindo desse foco, formulamos nosso problema de pesquisa também levando em consideração nossa atuação nos seis últimos anos como docente do município do Ipojuca-PE.

A experiência docente nos colocou em contato com sujeitos e seus questionamentos acerca da ampliação do tempo escolar. A partir do exposto, justificamos nossa escolha por problematizar as juventudes inseridas no referido programa ao conferirmos relevância e pertinência em se enveredar por estudos sobre essa política de educação em tempo integral em um município com baixos índices de desenvolvimento humano, como é o caso do município ipojucano, e também por não haver pesquisas precedentes sobre esse tema em sua rede de ensino.

O levantamento das diversas experiências de educação integral já vivenciadas no país e destinadas também aos jovens nos permitiu verificar as diferentes concepções de educação integral materializada em nossas instituições escolares. Devemos estar cientes das reformas gerenciais que a máquina governamental brasileira atravessou desde a década de 1990 e que diretamente influenciaram a concepção de educação presente na política de educação em tempo integral mais recente, principalmente sobre as influências das orientações neoliberais de minimização, descentralização e desresponsabilização do Estado perante a esfera pública.

As perspectivas teóricas orientadoras das experiências de educação integral já evidenciadas no país não são “puras”. Elas trazem tanto concepções baseadas em princípios de formação humana alinhadas ao marxismo e ao anarquismo, como também guiadas por orientações liberais. Na literatura sobre a mais recente política de ETI, identificamos um entrelaçamento de discursos de cunho mais progressistas convergindo e sendo apropriados por outros de orientações neoliberais.

Pochmann (2004) relata que as “misturas” entre os discursos de filosofias de ações divergentes vêm ocorrendo desde a afirmação do processo de industrialização em meados dos anos de 1930, sendo consolidado como fase de transição da economia tradicional para um novo modelo econômico. Naquele panorama se evidenciaram cobranças por uma educação geral ampliada para as classes trabalhadoras de forma que o sistema educacional atendesse primordialmente às exigências do mercado de trabalho. Grande parte das políticas de proteção social voltadas aos jovens veio sendo regida por essa lógica do crescimento do setor produtivo, ao invés de buscar a inserção social através de políticas que se preocupassem em atender mais aos direitos universais e à formação do homem para a conscientização de sua própria liberdade.

A partir de então, a pluralidade de orientações tem norteado as políticas e os debates acerca da ETI no Brasil. A educação integral, desde a década de 1990, e principalmente em períodos mais recentes, veio se configurando com diversas características próprias da conjuntura que a cerca. Levando em conta suas características e concepções, diversos pesquisadores têm analisado o campo das políticas sociais que o compõe (CAVALIERE, 2002; FELÍCIO, 2011; SILVA; SILVA, 2012). O levantamento de diferentes concepções teóricas encontradas na política de ETI veio revelando, portanto, o modo de implantação e implementação dos programas nacionais de educação integral.

Foi-nos possível verificar, na bibliografia relacionada, que as iniciativas e os programas voltados para a educação integral têm se associado à superação das condições de miséria e pobreza de crianças e jovens das classes populares a que se destinam. Partindo de nossos levantamentos sobre a temática, objetivamos, num sentido mais abrangente, identificar e delimitar a concepção de educação integral e juventude que vem sendo defendida pelo Programa Mais Educação. Diante disso, colocamos como foco principal a análise crítica do discurso oficial presente nos documentos do programa e em sua materialização no cotidiano escolar através da análise dos discursos de seus agentes envolvidos.

Mais especificamente, objetivamos mapear, numa perspectiva histórica, o contexto político, socioeconômico e cultural que perpassa o PME. Consideramos válido também referenciar os programas de educação em tempo integral que lhe antecederam e que com eles mantiveram certas similaridades, além de analisarmos os discursos dos jovens e agentes executores sobre o programa e o modo de recepção dos jovens pelos agentes executores do PME. Ambos foram objetivos específicos alcançados.

No que se refere à nossa trajetória de investigação para o alcance do proposto, baseamo-nos em fundamentos que se direcionam a uma abordagem crítica, segundo sua natureza de orientação social para o discurso. Assim, Minayo et al. (1994, p. 46) salientam que “cada autor tem peculiaridades em sua forma teórica de concepção e análise da realidade”. Partindo dessa perspectiva, a escolha do método depende do problema de pesquisa, da teoria a sustentar a análise, dos objetivos, da trajetória acadêmica e profissional do pesquisador, dentre outros fatores. Cada investigação seguirá seu próprio caminho, por mais que haja etapas em comuns entre elas, a exemplo do planejamento, da execução e da comunicação dos resultados.

No caso deste estudo, evidenciamos como opção a Teoria Social do Discurso, que reúne uma análise crítica dos principais tipos de significado do discurso e tem por base a interação comunicativa textualmente orientada, a análise socialmente orientada de estruturas sociais e práticas socioculturais e a análise interdiscursiva identificadora dos recursos discursivos - gêneros, discursos, estilos (FAIRCLOUGH, 2001, 2003).

Sobre essa abordagem, ela se encontra detalhada no próximo capítulo. Ao estudá-la percebemos que frequentemente é utilizada no quadro teórico das pesquisas em ciências humanas, especificamente direcionadas aos estudos que focam na mudança social, pesquisas estas que a utilizam de uma perspectiva tridimensional para realizar sua análise textual pertencente a uma prática discursiva que se integra à prática social. Nessa perspectiva, estabelece uma abordagem dirigida para a investigação da mudança discursiva em sua relação com a mudança social e cultural.

A escolha pela perspectiva tridimensional faircloughiana nos possibilitou utilizar instrumentos de coleta, procedimentos de análise e fundamentos propícios à análise dos discursos identificados nos documentos norteadores do programa e nas falas dos agentes envolvidos. Concepções de juventude e educação integral presentes em nosso *corpus* tornaram-se tópicos centrais para a elaboração da presente Dissertação de Mestrado na linha de pesquisa a qual nos vinculamos sobre Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Diante do exposto, em nosso primeiro capítulo contemplamos os fundamentos teórico-metodológicos e as etapas de investigação percorridas nesta pesquisa para o alcance de seus resultados e discussões. A justificativa de nossa escolha por determinado procedimento metodológico, responsável por nos permitir a análise dos documentos oficiais, e das falas dos jovens e demais agentes, compôs essa primeira parte da dissertação, juntamente com a descrição da instituição escolar selecionada, dos sujeitos e da técnica de grupo focal desenvolvida em campo.

Já para o segundo capítulo, delineamos a sua iniciação pela descrição de nosso referencial teórico sobre a temática e nele consideramos as diferenças conceituais entre educação integral e educação em tempo integral para, em seguida, apresentarmos, numa perspectiva histórica, as experiências de ETI materializadas no país e suas diferentes concepções de educação integral. Interpretações sobre as tendências contemporâneas de educação integral, a partir da reforma de Estado vivenciada desde a última década do século XX, também compuseram esse capítulo, que culminou com interpretações significativas sobre os diferentes tipos de focalização das políticas educacionais e suas influências na mais recente política de educação em tempo integral.

No terceiro capítulo demos prosseguimento às colocações antecedentes quando nele tratamos especificamente da atual política de educação em tempo integral que vem sendo materializada através do Programa Mais Educação. Os aspectos abordados sobre o PME com relação ao seu ordenamento jurídico-institucional e ao seu desenvolvimento no governo petista nos possibilitaram delimitar o conceito de juventude nele expresso e de realizar uma análise crítica da concepção de educação integral presente em alguns de seus documentos, a saber: Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que instituiu o programa; Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, dispondo sobre o PME; e Manual Operacional de Educação Integral.

A análise nos permitiu tecer reflexões sobre os discursos que se disseminam quando o assunto é o público jovem atendido pelo PME. A dimensão da prática textual empreendida pela análise dos documentos elencados comportou a verificação das similaridades desta recente política de ETI com os demais programas de educação integral que lhe antecederam. Um destaque fora dado nesse capítulo quando da existência de ações exclusivamente direcionadas aos jovens de 15 a 17 anos inseridos no PME.

Diante da tessitura construída entre os capítulos, nosso último expressa a análise crítica dos enunciados encontrados nos discursos da coordenadora do Programa Mais Educação no município em foco, da equipe envolvida com o PME na escola e dos jovens

sobre o referido programa. Também contemplamos a percepção da equipe executora do programa na escola com relação aos jovens nele inseridos. Nossa análise textual envolveu a prática discursiva e social identificadas nos discursos investigados. Seguindo nesse direcionamento, nossas considerações finais nos permitiram empreender uma síntese com reflexões e recomendações para a Rede Municipal do Ipojuca-PE a partir dos resultados pontuados nos capítulos anteriores. Baseamo-nos em nossos resultados provindos da análise crítica do discurso a compor determinadas ordens discursivas e que nos viabilizaram descrever e interpretar as percepções dos documentos norteadores, dos jovens e dos agentes executores no que se refere à juventude e suas trajetórias nessa política de ETI que se amplia.

2 DISCURSO E MÉTODO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo justificamos e descrevemos a abordagem a qual nos vinculamos na composição de nosso quadro teórico-analítico. A abordagem escolhida é adequada na existência de problemas em nosso sistema de ensino que vêm exigindo soluções. Consideramos que para haver possíveis mudanças nele se faz necessário nos aliarmos às ciências sociais como instrumento indispensável para a análise das estruturas e resolução dos problemas que o compõem (SAVIANI, 2014).

Nas ciências sociais, o pesquisador constrói seu referencial teórico-metodológico escolhendo-o em meio a uma variedade de metodologias utilizadas nas pesquisas científicas. Fomos, nesse sentido, optando por um percurso metodológico que nos auxiliasse na análise dos discursos presentes no campo discursivo da atual política de ETI aderida pelo município ipojucano. Analisar criticamente os discursos dos jovens e demais agentes envolvidos a respeito do PME, dentro do sistema de ensino ipojucano, nos permitiu uma construção teórica que reconhecesse os jovens daquela localidade como objetos de estudo.

Para tanto, na busca de realizar essa análise dos eventos discursivos que os atores envolvidos e os documentos prescritivos abordaram, optamos pela pesquisa social de abordagem qualitativa (MARCONI; LAKATOS, 2010; MELLUCI, 2005; MINAYO, 1992, 2002) em decorrência dela se adequar melhor aos nossos objetivos propostos.

Minayo et al. (1994) consideram que a pesquisa qualitativa se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos realizar uma aproximação com o que almejamos conhecer e estudar de modo que, partindo do trabalho de campo, seja possível criarmos um conhecimento válido sobre a realidade empírica.

Demos nosso recorte quando elegemos algumas concepções teóricas para estarem fundamentando nosso objeto de investigação dentro da realidade empírica selecionada.

[...] Além do recorte espacial, em se tratando de pesquisa social, o lugar primordial é ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa *dinâmica de interação social*. Essas pessoas, e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser privilegiada, sendo necessária uma *construção teórica* para transformá-los em objetos de estudos. Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos (MINAYO et al., 1994, p. 54).

Definida uma fundamentação teórica adequada ao objeto de estudo, aliada aos instrumentos de coleta e tendo delimitado o espaço a ser investigado, prosseguiremos com a descrição de como ocorreu a nossa fase exploratória do campo, lembrando que a pesquisa qualitativa, conforme Marconi e Lakatos (2010), nos possibilita compreender, a partir da dinâmica interativa das relações histórico-sociais, o que se encontra explícito e implícito nos discursos dos sujeitos-agentes sobre a atual política de educação em tempo integral.

2.1 Fundamentos da pesquisa: abordagem crítica do discurso

A escolha por um percurso investigativo pautado numa abordagem crítica do discurso derivou-se do fato dela ser tanto um instrumento de análise da realidade quanto estimuladora da mudança social.

Conforme Castro (2011), a Análise de Discurso Crítica (ADC) emergiu de uma corrente linguística desenvolvida na Universidade de East Anglia em 1970, intitulada de Linguística Crítica (LC). A LC procurou um método de relacionar a análise linguística textual com uma teoria social que fundamentasse a linguagem em processos políticos. Fez, então, uso do aporte teórico desenvolvido por Halliday em sua Linguística Sistêmica Funcional (LSF).

Os estudos da LSF serviram de fundamento para que a ADC desenvolvesse sua análise textual. Ramalho (2005) caracteriza essa vertente compreendida pela gramática funcional como sendo uma gramática natural apoiada nos modos como a língua é usada em seu cotidiano, ou seja, os usos da língua em ação.

Em 1985, Norman Fairclough, linguista britânico que desenvolveu a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) e autor pertencente à abordagem crítica, escreveu o artigo “*Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis*” publicado no *Journal of Pragmatics*. Nele, o linguista apontou algumas limitações da LC influenciado pela tradição filosófico-linguística de autores como Althusser, Foucault e Pêcheux, trazendo pela primeira vez em um artigo o termo ADC como designação de suas posições dentro dessa abordagem.

O artigo definiu objetivos e procedimentos de uma análise de discurso crítica propondo examinar o papel da linguagem na reprodução das relações sociais e das ideologias. Para tanto, considerou como o discurso é moldado pelas relações de poder e pelas ideologias, bem como os efeitos constitutivos que ele exerce nas identidades e relações sociais. Considerou-o gerador de transformações.

O caráter emancipatório na abordagem de Fairclough foi umas das principais características que o diferiu da LC e de outras abordagens críticas. A sua ADTO visa à

transformação social através do desenvolvimento de uma consciência linguística crítica. Em suas obras: *Language and Power* (1989) e *Discourse and Social Change* (1992), sendo esta última obra traduzida pela pesquisadora pioneira no Brasil em estudos com base na ADC, Isabel Magalhães, o autor apresentou teorias relevantes para a constituição da sua própria teoria, a qual ele denominou de Teoria Social do Discurso (TSD). Em *Discourse and Social Change* (1992), relatou suas discordâncias das abordagens ‘não críticas’ e convergências de sua abordagem com as demais abordagens consideradas ‘críticas’ (CASTRO, 2011).

A diferenciação principal, segundo Fairclough (2001), entre as abordagens ‘críticas’ e ‘não críticas’ ocorre pela forma de descrição das práticas discursivas e como elas conceituam o discurso e seus efeitos constitutivos nos sistemas de conhecimento e de crença. Citaremos, a seguir, as principais diferenças entre as que compõem as abordagens críticas incluindo a ADC, a qual tem em Fairclough seu principal expoente.

Norman Fairclough difere sua teoria da abordagem sociolinguística principalmente por ela fazer a separação entre linguagem e sociedade como se fossem dois fenômenos relacionados, porém distintos. A sociolinguística não considera os efeitos da ideologia em suas análises. Apelar apenas ao contexto, como fazem muitos sociolinguistas, na tentativa de se aproximar do que é dito, escrito ou como é interpretado, não se coloca como procedimento válido para Fairclough. Para ele, é preciso ocorrer a análise das articulações entre as formações discursivas dentro das ordens de discurso para obter a relação contexto-texto-significado (FAIRCLOUGH, 2001).

A Linguística Crítica até considera em suas análises os processos ideológicos existentes nas relações de poder, porém, esta abordagem é também contraposta por Fairclough ao definir uma noção de ideologia diferente da que a LC se apoia. Os linguistas críticos não associam, conforme os estudos de Castro (2011), o conceito de ideologia à noção de dominação de um grupo por outros, acabando por focar mais enfaticamente a reprodução social ao invés da transformação social. Isso é para Fairclough extremamente controverso porque ele se utilizou de Althusser e Bakhtin para tratar do conceito de ideologia em sua abordagem.

Os estudos de Bakhtin, por exemplo, foram utilizados como fundamento na abordagem faircloughiana em decorrência de se contraporem ao objetivismo abstrato de Saussure, tendo, então, desenvolvido a teoria semiótica de ideologia. Sua teoria visualiza o processo social de interação verbal como sendo a real substância da língua e apresenta o meio social como parte basilar da atividade linguística. O contexto histórico em que a linguagem em uso interage passa a ser o foco e não mais o signo como mera codificação. Confere

também ao signo um caráter ideológico contraditório que busca ocultar a luta de classes refletida no discurso e subjacente a ele.

Já nos estudos de Althusser, Fairclough (2001) também se alia à noção de discurso como forma de prática social. Althusser compreendia a ideologia como existência material nas práticas das instituições, 'interpelando os sujeitos'. Por existência material se compreende a vivência de enunciados tendo um *status* particular em práticas institucionais específicas. Althusser, então, caracterizava os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) como instâncias delimitadoras nas lutas de classes, precisando que uma análise de discurso orientada ideologicamente fosse utilizada (ALTHUSSER, 1985).

Fairclough (2001) não deixou de expor também suas ressalvas com relação a alguns aspectos da teoria de Althusser. A principal delas foi sua contraposição à formulação althusseriana de determinação unilateral e reprodução de uma ideologia dominante sem perspectivas de transformação ou superação da mesma por parte dos sujeitos.

Retornando às críticas de Fairclough à LC, enfatizamos que outro fator questionável foi com relação à tendência dela em considerar os textos apenas como produtos, ou seja, desconsiderando os processos de produção e interpretação deles pelos sujeitos envolvidos em processos dinâmicos. Logo, Fairclough considera que mesmo a LC sendo uma abordagem crítica, ela ignora os processos de mudança social, os quais podem também ser gerados a partir de mudanças discursivas. A ADC passa, então, a definir que os sujeitos são regidos por convenções sociais e numa mesma interação verbal podem envolver falantes em condições desiguais dentro da mesma ordem discursiva¹. O 'direito de falar' e a 'habilidade para entender' e de recorrer ao "*corpus* de enunciados² já formulados" são desigualmente distribuídos entre grupos sociais (FAIRCLOUGH, 2001). Este processo, segundo o autor, possibilita a luta dentro das ordens de discurso e possível transformação de suas práticas.

Os estudos da Psicologia Cognitiva também foram citados pelo linguista britânico na composição de sua teoria. Ele os considerou importantes no processo de produção e compreensão dos enunciados, mas ponderou quanto à ausência dela não considerar a influência do meio social sobre os processos de produção e compreensão dos enunciados. De forma similar, Fairclough defendeu ser relevante a Análise da Conversação desenvolvida pelos 'etnometodologistas' quando exibem a construção de enunciados de acordo com o meio

¹ Fairclough se utiliza da expressão 'ordem discursiva' que tomou dos estudos de Michel Foucault, conceituando-a como um conjunto de articulação das formações discursivas dentro de um determinado grupo ou instituição social. Ver Fairclough (2001, p. 61-88) e Castro (2011, p. 87).

² Os enunciados sejam eles escritos ou falados constituem atos de falas que juntamente com a prática social compreendem a linguagem como ação. Ver Fairclough (2001, p. 7).

em que se encontra o falante. Porém, sua crítica recai sobre esses estudos desconsiderarem contextos mais amplos e idealizarem a conversação como se houvesse entre os membros uma relação de igualdade que não é real.

Já com relação à abordagem de tradição francesa desenvolvida por Michael Pêcheux e Jean Dubois, Fairclough (2001) se aproxima dela quando propõe fazer a relação entre o discurso e a ideologia, ao se utilizar de uma concepção althusseriana para explicitar conceitos como ideologia e assujeitamento. Na primeira época de desenvolvimento desta corrente evidencia-se uma concepção que se relaciona à Linguística, ao Marxismo e à Psicanálise. O sujeito nela é atravessado pela ideologia e pelo inconsciente, ou seja, um sujeito que seria afetado pelo já-dito e pelo pré-construído.

Pêcheux reformula a noção de formação discursiva discutida por Foucault, quando constrói um quadro teórico para a análise de discurso organizado em torno de Saussure, Marx e Freud, concebendo a formação discursiva como aquilo que determina o que pode e deve ser dito a partir do papel social que o sujeito ocupa. Sua teoria propõe uma apropriação do conceito foucaultiano, porém revisada à luz do quadro teórico do marxismo althusseriano.

Percebemos que esta corrente explicita suas colaborações sobre a concepção de ideologia e a reprodução social quando busca detectar os diferentes processos de reprodução social do poder hegemônico através da linguagem, tendo como princípio central a ideia de que o sujeito não é dono de seu discurso, ou seja, ele é assujeitado por ele.

Este processo de assujeitamento ocorre diante do aparelhamento social, da intervenção inconsciente e da convenção social linguística extrínseca ao sujeito (MELO, 2009, p. 5). O conceito de assujeitamento proposto pela análise de discurso francesa, neste aspecto, se distancia da ADC. Fairclough se distancia de Pêcheux fazendo críticas similares as que fez a Althusser. Sustenta a noção de que o discurso é constituído e se constitui pela linguagem em movimento nas práticas sociais. São, pois, nas práticas sociais que se revelam os processos tanto de manutenção e abuso de poder quanto de mudança das relações sociais de poder. Isso significa que quanto mais consciente for o sujeito da dominação de uma pessoa sobre outra através da linguagem, mais emancipado e agente social esse sujeito se tornará.

Dito isso, a ADC não se apoia no conceito de assujeitamento proposto pela tradição francesa, e passa, então, a se alinhar às influências de Habermas, Adorno e Gramsci para a sustentação de seus fundamentos, bem como às contribuições de Bourdieu sobre violência simbólica para pensar os discursos pós-modernos da sociedade de consumo.

O foco da abordagem a qual nos vinculamos é, portanto, o discurso como promovedor da mudança social, e é sobre este quadro teórico-analítico a considerar o movimento dialético que se assenta a análise de nosso objeto de estudo.

2.2 O modelo analítico da abordagem faircloughiana

A ADC desenvolvida por Fairclough encontra-se publicada em quatro obras, as quais as autoras brasileiras Resende e Ramalho (2004) trouxeram breves comentários quando revisaram *Discourse and Social Change* (1992), *Language and Power* (1989), *Discourse in Late Modernity: rethinking critical discourse analysis* (1999), e *Analyzing Discourse: textual analysis for social research* (2003).

Elas enfatizaram os aspectos teórico-metodológicos referentes à ADC em todas as quatro obras principais de Fairclough, tendo a pretensão de explicitarem o modelo de análise que compõe a Teoria Social do Discurso. Registraram também a existência de três fases de estudos do autor, havendo, em cada uma delas, publicações de pelo menos uma de suas obras acima citadas.

Na obra publicada em 1989 sobre linguagem e poder, Fairclough expõe as relações desiguais de poder dentro de um grupo social ou instituição. Seus estudos críticos focalizaram, naquele momento, a busca pela consciência destas relações desiguais e a tentativa de superação delas pelo processo de mudança social emancipatória. Visava desenvolver uma análise da linguagem que se relacionasse com o funcionamento da sociedade capitalista e, para tanto, concebeu o poder na sociedade contemporânea sendo expandido através de ideologias presentes no uso da linguagem.

Desta forma, sua análise parte dos textos, sejam eles escritos ou falados, e o processo de produção e interpretação deles. A produção e a interpretação são influenciadas pelo caráter cognitivo e pelo caráter social que o indivíduo faz parte, ou seja, são recursos que os membros desenvolvem durante o processo de produção e interpretação de textos.

Resende e Ramalho (2004) consideraram que desde sua primeira obra Fairclough toma a linguagem como discurso e prática social, isto é, o discurso como sendo a linguagem em uso, determinada por estruturas sociais. Porém, não desconsidera a dialética entre essas estruturas e o discurso, pois mesmo o discurso sendo determinado por estruturas sociais, ele também exerce influências sobre elas, reproduzindo-as ou até mesmo as transformando. Esta relação dialética entre o discurso e as estruturas sociais é, portanto, o foco de sua abordagem desde sua primeira fase.

No procedimento de análise referido pelo autor em sua primeira obra, ele concebe três estágios analíticos: a descrição, a interpretação e a explanação. Faz parte da descrição os aspectos formais do texto (gramática, vocabulário, estrutura textual) e na interpretação são verificados os motivos que levaram o texto a ser produzido e interpretado, isto é, se identificam os recursos que os membros utilizam para interpretar. O último estágio averigua se os textos analisados reproduzem ou tendem a contestar as estruturas sociais vigentes.

Na obra seguinte, publicada em 1992 sobre discurso e mudança social, Fairclough aprimora seu modelo de análise quando passa a tratar o discurso tridimensionalmente, isto é, reúne três tradições analíticas que vinham sendo trabalhadas separadamente.

[...] lança mão da tradição interpretativa ou microsociológica, que considera *prática social* como aquilo que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em sentidos comuns compartilhados. Segundo, a fim de compor a dimensão do discurso como prática discursiva, recorre à tradição macrosociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais. E, terceiro, para a abordagem do discurso como texto, vale-se da tradição das análises textual e linguística detalhadas (RAMALHO, 2005, p. 282).

O uso linguístico começa, então, a ser analisado em sua instância texto, em sua prática discursiva e em sua prática social. O termo ‘discurso’ passa também a ser considerado como modos de representar a realidade e a prática discursiva sendo concebida como uma prática social em que se originam os textos. O procedimento que analisa a prática textual continuou nesta segunda obra a ser denominado de descrição, assemelhando-se com os estágios expostos na obra anterior, e o conceito de interpretação passou a englobar tanto a análise da prática discursiva quanto da prática social em que ela se desenvolve.

Os primeiros capítulos desta obra fundamentam o modelo tridimensional que o autor propõe estabelecer, expondo teorias de autores da linguística, história, sociologia e ciência política. Os elementos relevantes a compor seu modelo e as limitações destas teorias também são expostos durante a apresentação da nova composição de seu quadro analítico.

A análise de discurso em Pêcheux, a Linguística Sistêmico Funcional de Halliday e as reflexões de autores como Althusser, Giddens, Bourdieu e Foucault começam a fazer parte de sua TSD, principalmente quando Fairclough enfatiza os estudos destes dois últimos autores.

Os estudos de Foucault, desde a fase arqueológica até a fase da genealogia, constituíram para a ADTO um rico conjunto teórico de operacionalização. Fairclough dedica todo um capítulo para retratar as contribuições que o trabalho de Foucault representou para

sua teoria social do discurso, assim como destaca também as divergências entre os estudos deste autor e a ADTO.

Conforme Fairclough (2001), o trabalho arqueológico de Foucault foca nos tipos de discurso gerados para a constituição de áreas de conhecimento. Em seus últimos estudos genealógicos, a ênfase volta-se para as relações entre conhecimento e poder. A ética de como o indivíduo se constitui como um sujeito moral de suas próprias ações fez também parte de seus últimos esboços.

Fairclough identificou nas obras de Foucault algumas percepções acerca do discurso e da linguagem necessárias para a composição de sua ADTO. Operacionalizou com estas percepções em sua própria metodologia. Entre elas podemos citar:

→ A natureza constitutiva do discurso - Em que o discurso constitui o social em várias dimensões, tais como: os sujeitos, as formas sociais do 'eu', os objetos de conhecimento, as relações sociais e as estruturas conceituais. Isso implica o discurso relacionado com a realidade e tendo sua significação através da linguagem.

→ A primazia da interdiscursividade e da intertextualidade - Foucault considera que qualquer prática discursiva está associada a uma formação discursiva e esta é definida por suas relações com outras, assim como dentro delas os textos recorrem a outros textos já existentes, ocasionando uma interdependência das práticas discursivas numa sociedade. A visão de articulação de ordens de discurso é, de fato, o espaço da constituição de qualquer formação discursiva e que vem sendo a parte central na análise de discurso foucaultiana, da qual Fairclough (2001) também se utiliza.

→ A natureza discursiva do poder - Compreende as técnicas do biopoder moderno presentes nas instituições analisando suas práticas discursivas. A visão de poder de Foucault, conforme Fairclough (2001), foca o discurso na análise social assim como também o poder na análise de discurso. No entanto, a ADC opta em utilizar o conceito de hegemonia apresentado nos estudos de Gramsci para perfazer este debate sobre o poder permeando as práticas discursivas, como veremos mais adiante.

→ A natureza política do discurso - A luta por poder ocorre tanto no discurso quanto fora dele. Foucault examina o que pode ser dito, por quem, e em que ocasiões os discursos são criados, ou seja, sistemas de regras que selecionam a ocorrência de certos enunciados, e não outros, em determinados tempos, lugares e localizações institucionais. O processo de articulação desses elementos é, na teoria foucaultiana, o que faz do discurso uma prática social. O princípio da linguagem como espaço de luta hegemônica é, deste modo, desenvolvido também nos trabalhos de Foucault.

Ramalho (2005) ao tecer comentários sobre a obra *Vigiar e punir* (1997) expõe a contribuição de Foucault para o estabelecimento do vínculo entre discurso e poder, quando o mesmo operacionaliza as mudanças de práticas discursivas, a exemplo do aprimoramento das técnicas de vigilância como sendo um indicativo de mudança social. No entanto, a abordagem abstrata de Foucault compreende a mudança social de forma distinta da ADTO, muito embora a ADTO reconheça em Foucault grandes contribuições para a ADC, como foram citadas anteriormente.

Fairclough (2001) faz suas críticas à abordagem foucaultiana por não se utilizar do conceito de hegemonia ao passo que o mesmo compreende a realidade não como ponto de partida, mas como um processo de construção discursiva a produzir efeitos. Desta forma, Fairclough (2001) apenas operacionaliza a teoria foucaultiana a fim de aprimorar a concepção de linguagem como parte irredutível da vida social.

Nos estudos de Giddens, Fairclough segue as noções da teoria da estruturação proposta por ele, quando o mesmo explora conceitos como: estrutura social, prática social e discurso. A noção de estruturação desta teoria é tomada por Fairclough sendo considerada a estrutura responsável pelas regras reproduzidas entre os atores sociais durante as práticas sociais regulares. Conforme o autor,

[...] A tese de que a linguística estruturalista é de importância fundamental para a filosofia e a teoria social como um todo, a ênfase na natureza relacional das totalidades, a descentralização do sujeito, a preocupação com a escrita, o interesse no aspecto temporal como algo constitutivamente integrante da natureza dos objetos e eventos representam algumas características persistentes do estruturalismo e do pós-estruturalismo (2001, p. 102).

Busca se apoiar nos estudos de Giddens para compreender tais características persistentes do pós-estruturalismo, as quais ele se utiliza principalmente em suas obras iniciais. Bourdieu também é outro autor bastante utilizado por ele. Na obra *Discourse in Late Modernity: rethinking critical discourse analysis*, Chouliaraki e Fairclough operacionalizam com a teoria de campo social ao compreendê-la rompendo com a tradição estruturalista moderna de determinar os *habitus* dos agentes sociais. Nela eles reconhecem a força das estruturas sociais e a possibilidade de ação dos agentes as modificando, ou seja, não apenas aceitando-as como determinantes e imutáveis.

Nesse sentido, a abordagem de Bourdieu, citada em Fairclough (2001), é tida como um *estruturalismo-construtivista* por compreender e pesquisar a vida social envolvida pelas

estruturas sociais e ao mesmo tempo permeada por um processo ativo de produção, o qual também serve à transformação de tais estruturas.

Os autores, dessa forma, se apoiam em Bourdieu e definem que em cada campo social há capitais, podendo ser econômico, social ou cultural, e estes capitais quando convertidos em capital simbólico passam a ser reconhecidos como os resultados de formas de poder. O campo, portanto, dependendo dos tipos e montantes de capitais de que dispõe, possui maneiras particulares e parcialmente estáveis de agir e representar, as quais resultam em ordens de discurso.

O modo que cada campo (em sua ordem de discurso) se posiciona, com relação a outros campos, expressa a maneira que cada um deles estabelece em relação às lutas hegemônicas (FAIRCLOUGH, 2001).

Após os apontamentos sobre as teorias em que Norman Fairclough veio se apoiando durante a construção de sua abordagem teórico-analítica, retomemos a descrição das três tradições analíticas constantes em sua segunda obra, a qual compõe o quadro tridimensional utilizado nesta pesquisa.

No que se refere à análise do discurso como texto escrito ou falado, se faz uso das seguintes categorias: controle interacional, coesão, polidez, *ethos*, gramática, transitividade, tema, modalidade, significação das palavras, criação de palavras e metáforas. Para Fairclough, a análise textual, com base nos fundamentos da Linguística Sistemico-Funcional (LSF) (HALLIDAY; RUQAIYA, 1985), identifica e interpreta as relações sociais e possíveis estruturas ideológicas no discurso.

Em nossa análise do corpus (documentos, entrevistas e grupo focal) nos baseamos em seu quadro analítico com o propósito de identificar algumas destas categorias no *corpus* selecionado e destacando aquelas de maior ocorrência no texto.

A dimensão das práticas discursivas também está presente em seu modelo tridimensional sendo composta pelos processos de produção, distribuição e interpretação dos textos. As categorias enumeradas pelo autor para analisar esta dimensão envolvem: a interdiscursividade, as cadeias intertextuais, a coerência, as condições de práticas discursivas e a intertextualidade manifesta. Cada uma delas encontra-se elencada no capítulo 8 da obra faircloughiana *Discurso e Mudança Social*, e nos demais capítulos que o antecedem são detalhados os procedimentos de cada uma para que o pesquisador do discurso consiga aplicá-las durante a pesquisa.

Outra dimensão encontrada no modelo tridimensional é a tradição analítica da prática social. Nela, o autor expõe a importância de relacionar o discurso à ideologia e às relações de

poder presentes em nossa sociedade. Alia-se para compor essa dimensão à teoria de Althusser sobre ideologia e os AIE(s) considerando que a ideologia reflete os modos dos sujeitos refletirem suas práticas através da interpelação dela sobre eles. A ideologia também se encontra materializada nas práticas das instituições como aparelhos ideológicos do Estado. São, pois, nelas que há marcos das lutas classistas, conforme a contribuição althusseriana. Diante disso, Fairclough considerou que as lutas de classes se refletem no discurso e o pesquisador ao analisá-lo, conseqüentemente, precisará compreender a orientação ideológica ali presente.

Em uma de suas obras, Fairclough (2001) também sinalizou para as limitações da teoria althusseriana quando discordou de sua asserção sobre a ideologia ser comparada a um ‘cimento social universal’ em equilíbrio. Para ele, não há apenas a reprodução da ideologia dominante sujeitando os indivíduos e excluindo a luta de classes. Evidenciou em sua abordagem a possibilidade de transformação da ideologia através da luta ideológica e esta luta se concretizando durante a prática discursiva.

Nessa compreensão sobre a ideologia, Fairclough passou a considerar os sujeitos como agentes, ao contrário de Althusser, que enfatizou em sua teoria apenas a interpelação ideológica dos sujeitos. Fairclough afirmou que os sujeitos tanto são posicionados ideologicamente como também possuem a capacidade de modificar criativamente as ideologias que os interpelam, ou seja, no sentido de reestruturar suas práticas e conseqüentemente as estruturas sociais.

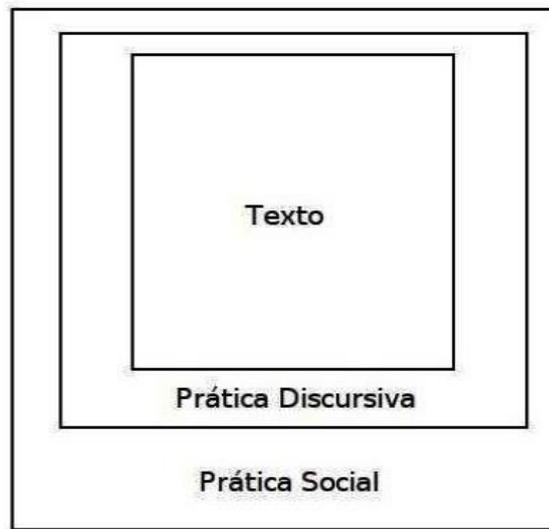
Quando buscou tratar da relação entre discurso e poder outra categoria de análise da prática social entrou em cena: a teoria de Antônio Gramsci e o conceito de hegemonia ou bloco hegemônico a fundamentar sua teoria emancipatória.

Desse modo, compreendeu a hegemonia como uma força capaz de dirigir e dominar as dimensões econômica, política, cultural e ideológica de uma sociedade. O poder exercido por uma das classes economicamente definidas como fundamentais, em aliança com forças sociais e em conflito com as demais, gera um foco de lutas constantes a se refletir nas práticas discursivas que permeiam as relações sociais.

A articulação e a rearticulação dentro das ordens discursivas é o que Fairclough veio a denominar de reflexo da luta hegemônica expressa na sociedade. As práticas discursivas carregam essas lutas hegemônicas e quando elas chegam a ser reestruturadas acabam por transformar as ordens de discurso das quais fazem parte.

A partir dessa compreensão, a abordagem faircloughiana desenvolveu um modelo tridimensional de análise e este está didaticamente representado pela figura que se segue:

Figura 1 - Modelo tridimensional de análise do discurso



(Baseado em Fairclough, 2001, p. 101)

Não há em seu modelo de análise uma sequência ordenada entre a aplicabilidade destas três dimensões. Por isso, o autor afirma que

[...] O que se segue não deve ser considerado como um esquema, pois não há procedimento fixo para se fazer análise de discurso; as pessoas abordam-na de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica do projeto e conforme suas respectivas visões do discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 275).

A interdisciplinaridade proposta por esse modelo tridimensional e expressa em sua segunda obra originou as diretrizes gerais indicativas dos principais elementos e considerações sobre este tipo de análise crítica do discurso. O interesse do autor nas propriedades dos textos, na produção, na distribuição e no consumo deles ocorreu quando considerou que os processos sociocognitivos de produção e interpretação de textos estão presentes na prática social de diversas instituições.

Na busca por indicar caminhos aos pesquisadores e analistas de discurso que viessem a optar por este tipo de análise, Fairclough enfatizou a validade em se formular questões que envolvam formas particulares de prática social e suas relações com a estrutura social, em termos, principalmente, dos aspectos particulares de mudança social, isto é, possíveis mudanças que possam ser geradas a partir de tal prática, revelando a estrutura em que se insere.

Ainda em sua segunda obra, *Discurso e Mudança Social*, salientou os efeitos constitutivos dos discursos na construção de identidades, relações sociais e na constituição de conhecimentos e crenças. Os efeitos fazem parte das funções da linguagem, as quais o mesmo considerou como sendo classificadas por: função 'identitária', ao se estabelecer identidades no discurso; função relacional entre os participantes do discurso; função ideacional dos textos fornecerem sentido ao que ocorre em seu redor; e a função textual quando se refere ao uso da linguagem na composição e organização de textos.

Essas quatro funções de linguagem, segundo Castro (2011), foram substituídas por três significados presentes nos textos durante a composição da obra *Analyzing Discourse: textual analysis for social research* (2003), passando a ser denominados de significado acional, significado representacional e significado identificacional. As funções de linguagem fazem parte dos estudos de Halliday quando a LSF defendeu o texto como produção semiótica (função textual) que estabelece o mundo (função ideacional) e concomitantemente constrói as relações sociais entre seus produtores e outros atores que ocupam este mundo (função relacional).

Sendo assim, a ADC apoiou-se no princípio de que os textos possuem uma abordagem que os aproxima da noção de prática social por simultaneamente serem encontrados neles tipos de significados do discurso, a saber: o significado acional, o significado representacional e o significado identificacional. Fairclough também se apropriou desses tipos na composição da obra em 2003, justificando esta opção pelos significados presentes nos textos como sendo adaptações ao relacionar funções de linguagem aos elementos essenciais que constituem as ordens de discurso: os gêneros, os discursos e os estilos.

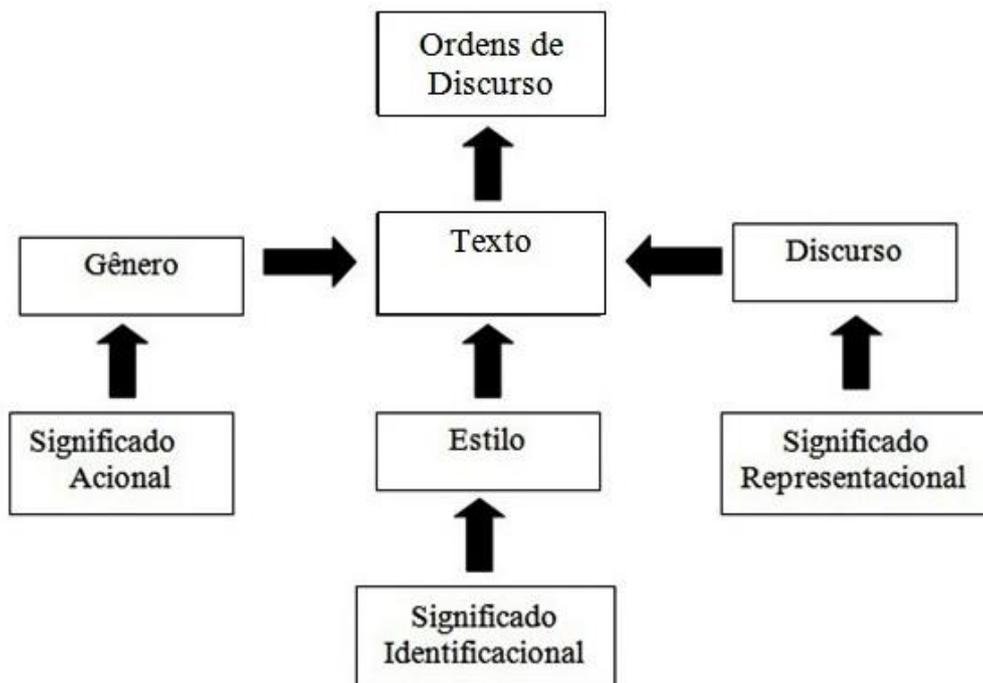
Desse modo, o significado acional aproximou-se da função interpessoal de Halliday e incorporou a função textual, enquanto que o significado representacional correspondeu à função ideacional e o significado identificacional englobou a função interpessoal (FAIRCLOUGH, 2003).

Os elementos que constituem as ordens de discursos e que passaram a compor tais significados, juntamente com as funções de linguagem, também foram definidos por Fairclough. Os gêneros representam os modos de ação na realidade feitos pelos sujeitos parcialmente determinados por estruturas. Os discursos tornaram-se tanto o uso da linguagem na prática como também a representação da ação destes sujeitos, e, por sua vez, os estilos se colocaram como formas de identificação do sujeito perante sua realidade.

[...] Diferentes **gêneros** correspondem, então, a diferentes modos de (inter)agir discursivamente. Em segundo lugar, o **discurso** figura em práticas sociais como representação do mundo material, de outras práticas sociais ou mesmo como representações autorreflexivas da própria prática particular. Tais representações se realizam em discursos que variam conforme diferentes perspectivas ou posições dos sujeitos em práticas sociais. Em terceiro lugar, o discurso figura como identificação em práticas sociais, ou seja, na constituição de modos particulares de ser, que se relacionam ao **estilo** (RAMALHO, 2005, p. 292).

Diante desses elementos presentes nos textos e significantes para o processo analítico, o significado acional se associou aos gêneros, o significado identificacional aos estilos e o representacional aos discursos. A articulação no texto entre gêneros, estilos e discursos nos leva a identificar os significados acional, representacional, identificacional, e como eles estão presentes nas propriedades do texto que fazem parte de diversas ordens discursivas. A figura abaixo sintetiza estas relações na composição da prática social:

Figura 2 - Elementos significantes presentes no texto



(Baseado em Fairclough, 2003, p. 26-27).

Embora os três aspectos (gênero, estilo, discurso) dos significados estejam apresentados de maneira separada para fins exclusivamente analíticos, eles são dialeticamente relacionados porque cada qual internaliza os demais, ou seja, discursos particulares podem ser

legitimados em gêneros particulares de ação com estilos particulares de identificação, por exemplo.

Fairclough retoma também a discussão sobre a intertextualidade manifesta e a interdiscursividade em *Analysing Discourse: textual analysis for social research*, quando afirma haver durante a análise do significado acional a relação que diversos textos possuem entre si. A heterogeneidade de gêneros presentes no mesmo texto compõe a análise do significado acional bem como as relações estabelecidas entre os diversos discursos revelando a interdiscursividade. Na análise do significado ideacional, o foco recai sobre os estilos que se manifestam no texto através de seus atores sociais. Há, desse modo, uma quantidade de categorias utilizadas para tratar os significados acional, representacional e identificacional compostos pelos gêneros, discursos e estilos, respectivamente.

Outra obra do autor que trata de seu método de análise foi publicada em 1999 sob o título de *Discourse in Late Modernity: o discurso como momento de prática social*. Nessa obra, a centralidade do discurso passa, então, a ser a da prática social. Fairclough e Chouliaraki optaram em se aliar à perspectiva epistemológica do realismo crítico e no conceito de práticas sociais proveniente do materialismo histórico geográfico de Harvey (2002), para, assim, compor os estudos da ADC com foco nas práticas sociais.

Essa corrente realista crítica, conforme Castro (2011), aceita a vida como um sistema aberto tanto natural quanto social, possuindo dimensões físicas, químicas, biológicas, econômicas, sociais, psicológicas e linguísticas, havendo em todas elas estruturas distintas, porém, interligadas entre si. Por conseguinte, a ciência teria o papel de compreender estas estruturas da vida. Essa obra focalizou a análise das práticas diferentemente da obra de 2003, a qual se direcionou mais para a análise de textos a compor essas práticas.

O foco nas práticas sociais destaca a relação dialética entre o discurso e o dinamismo da vida social com seus processos de luta e transformação social. Por isso que no quarto capítulo dessa obra os autores indicaram aos analistas do discurso os procedimentos necessários para realizarem pesquisas centradas nas práticas sociais.

As quatro obras acima referenciadas compõem o modelo teórico-metodológico inglês de análise crítica do discurso e se integram aos estudos contemporâneos do discurso, os quais consideram tanto os fatores linguísticos quanto os de ordem política e sociocultural nas análises. Dentro dessa perspectiva e partindo de um objeto de pesquisa que pretendeu analisar a recente política de educação em tempo integral direcionada às juventudes, compreendemos que a análise dos textos, da prática discursiva e da prática social é possível de ser utilizada

diante das associações que essa política faz com formações discursivas de nível nacional e/ou transnacional.

A abordagem faircloughiana prima pela conscientização crítica dos efeitos sociais dos textos, sendo eles considerados potencialmente geradores de mudanças sociais nas relações de poder que se atrelam aos discursos. Diante disso, a escolha por essa abordagem nos permitiu evidenciar as opressões na efetivação da política e ainda possibilitou a triangulação dos dados coletados na pretensão de alcançarmos o máximo de rendimento teórico para dar qualidade e validação aos nossos esforços no campo empírico. A relevância da escolha por esse fundamento teórico-metodológico se colocou desde as primeiras revisões de literatura abrangentes na área de educação e política educacional, nos permitindo verificar sua capacidade em fundamentar nossa investigação e em contribuir com a expansão do conhecimento sobre as juventudes que hoje fazem parte do Programa Mais Educação, como veremos detalhadamente durante os próximos capítulos.

2.3 Justificando nossas escolhas pela Análise de Discurso Crítica (ADC)

A análise de discurso crítica é uma corrente acadêmica, conforme Pini (2013), que se apoia em perspectivas teóricas metodológicas multidisciplinares, como já contextualizadas anteriormente. O enfoque crítico deste tipo de corrente possibilita esclarecer aspectos das políticas educativas em cada momento histórico. Optamos também por ela porque vem sendo uma ferramenta bastante utilizada nas ciências sociais para analisar as políticas oficiais em seus diversos tipos de alcance.

Uma de suas principais contribuições para a ciência da educação está na constante busca por conscientização crítica sobre os efeitos sociais dos textos. Fairclough (2001) se aliou a Habermas ao defender a existência de uma colonização dos discursos educativos pela economia de mercado. As ideologias de gerenciamento presentes na educação cada vez mais se apresentam como construções discursivas a envolver discursos provenientes das práticas econômicas. Nesse contexto, a preocupação central desta corrente veio se direcionando às mudanças na sociedade e como elas se operam discursivamente, sendo também expostas as composições das ordens discursivas que nas práticas educacionais imperam.

A ADC, conforme os estudiosos na área (Calsamiglia, Van Dijk e Fairclough), relaciona as micro propriedades típicas dos textos e das práticas semióticas com aspectos do macro nível social, ou seja, os grupos e as organizações e suas relações de dominação. Tais

relações envolvem processos sociocognitivos mentais dos atores individuais e coletivos, influenciando e impactando seus discursos conforme são interpelados.

Mediante as relações do micro e do macro nível social, para desenvolver a análise do discurso nesta corrente, se tornou preciso aliar métodos e teorias multidisciplinares em decorrência de seu paradigma não se resumir à análise da linguagem escrita. Nele, a linguagem escrita é apenas mais um elemento do discurso e, nesse caso, todos os modos semióticos de um texto passam a ser relevantes para a composição da análise. Sabemos que não há um único método de análise do discurso e, diante disso, a nossa escolha pela abordagem faircloughiana ocorreu em consonância com os objetivos investigados.

Decidimos, portanto, partir de nossa trajetória acadêmica, da natureza de nosso objeto de estudo e de nossos objetivos de pesquisa para nos aproximar desse paradigma considerado para alguns autores, como Pini (2013), de viés multidimensional. Fairclough dialoga com diferentes autores estruturalistas, mas não se permite ser integrado ao estruturalismo porque também se apoia nos estudos de Foucault e Bourdieu. Assim como o primeiro trata dos enfoques discursivos a constituir as áreas de conhecimento envolvidas em relações de poder, o segundo desenvolve a teoria de campo social contrária à tradição estruturalista.

Em decorrência disso, o paradigma que nos vinculamos compreende o conhecimento científico como complexo e multidimensional, e dessa compreensão decorre a necessidade de um método de análise crítica que permita a multidisciplinaridade entre o campo da Sociologia, da Linguagem e das Ciências Políticas direcionadas à educação. Gamboa (1998) afirma que a epistemologia da pesquisa educacional estabelece relações entre a tradição filosófica e científica quando, a partir da prática social concreta, procura elementos crítico-reflexivos para compreendê-la, muito se aproximando dos propósitos da ADC.

Nossa opção epistemológica também se preocupou em não deixar que surgissem críticas a lhe considerar como o que Bourdieu (1998) chamou de ‘apanhado teórico’ forçadamente unido a uma descrição situacional. O que propomos, então, foi realizar uma escolha consciente de um método que permitisse o alcance dos objetivos e que evitasse conceitos antagônicos em sua composição.

Tomadas essas precauções, oportunizamos-nos investigar a política mais recente de educação integral a partir da constituição do campo-tema com pesquisas sobre os programas de educação integral antecedentes à nossa. Desde então, tivemos a possibilidade de levantar os discursos dos jovens sobre essa política nacional de educação integral, buscando, inicialmente, operacionalizar com a dimensão contextual, pois cada evento discursivo parte

de um contexto específico, ou seja, de uma prática social que caracteriza a dinâmica interacional entre os textos retóricos e seus respectivos contextos.

Os efeitos ideológicos dos discursos hegemônicos percebidos nos eventos discursivos que os jovens carregam sobre a educação integral foram cruciais para compreendermos seus modos de ser, suas identidades, seus valores e suas crenças. Por isso, ao analisarmos os textos dos jovens e demais agentes envolvidos com a juventude do PME consideramos os significados acionais, representacionais e identitários que se revelam durante o cotidiano vivenciado na execução diária dessa política de educação integral.

Consideramos também ser relevante identificar os discursos que a política de ETI expressa sobre a concepção de juventude e educação integral. Para o alcance deste objetivo, selecionamos a portaria do programa, o decreto e o manual operacional do programa, os quais estão disponibilizados virtualmente pelo MEC, e, em seguida, realizamos a análise textual considerando o contexto de consumo desta política, o que nos remeteu à presença do discurso hegemônico da polarização. Este tipo de discurso identificado em muitos textos normativos se utiliza de estratégias discursivas para enfatizar as características apenas positivas de si próprio, em detrimento a quaisquer outras características negativas que vierem a ser levantadas fora de sua normatização.

O caráter dialógico e histórico dos textos a compor estes documentos também foi salientado por nós quando durante a análise consideramos a intertextualidade presente neles e evidenciamos as técnicas de argumentação e persuasão: silêncios, negações e naturalização de ideias como universais a compor tais documentos.

Os demais agentes sociais envolvidos com a materialização do PME na secretaria de educação municipal e na escola selecionada também tiveram seus discursos analisados, bem como as formas com que consideraram a inserção dos jovens no referido programa, evidenciando, assim, concepções de juventude e educação integral presentes nas ordens discursivas que permeiam suas práticas nessas instituições. A ênfase dada aos discursos que os jovens constroem sobre essa política de abrangência nacional, em um município que ainda detém uma explícita precariedade nos processos de escolarização vivenciados, justifica a nossa relevância em optar por este tipo de análise, pois nos fornece uma elaboração teórica contrária aos abusos de poder e às formas de dominação pelo uso de situações injustas.

Um bom exemplo de formas de dominação nas políticas educacionais hoje poderia ser encontrado em Dale (2004) quando ele cita que a força diretora da economia capitalista mundial estabelece atualmente os maiores efeitos sobre os sistemas educativos, mesmo que mediados pelo poder local. A dominação, para ele, ocorre através de pressupostos

doutrinários de uma ideologia do mundo dominante com políticas moldadas por normas e culturas universais. A Agenda Global Estruturada para a Educação (AGEE), por exemplo, reflete os discursos centrais dos institucionalistas mundiais. São em decorrência de pressupostos como estes que os analistas críticos tecem suas análises em busca da conscientização crítica dos envolvidos com a educação.

Enfim, pensamos que a abordagem crítica com seu viés multidimensional nos fornece embasamento para investigar tanto sobre o que os jovens revelam durante a materialização dessa política de ETI, juntamente com os demais atores sociais envolvidos, quanto as concepções de juventude e educação integral que essa política vem carregando em seus documentos e nos discursos da equipe escolar investigada.

A política de ETI faz parte de uma rede de práticas sociais vigentes em nossa estrutura social e por isso as contribuições geradas com esta pesquisa, através deste tipo de abordagem, nos fornece argumentos válidos para possíveis aprofundamentos posteriores no que se refere ao modo como a política de ETI vem sendo vivenciada pela(s) juventude(s) a que se destina. A análise, portanto, nos permitiu abrir discussões mais aprofundadas sobre a composição, o funcionamento e a pertinência desse programa voltado também aos jovens.

2.4 Procedimento de coleta e análise dos dados

Partir da razão para apreender a natureza humana no que ela possui de permanente e universal não faz parte da nova Ciência. A humanidade a partir do século XVIII tornou possível a elaboração de um projeto para fundar uma ciência que possui como seu objeto de análise o homem. Durante o iluminismo diversos filósofos, de Condorcet a Kant, buscaram compreender as identidades reveladas por diferentes povos através da tese fundamental de que há distinção entre natureza e história, apoiados na especificidade do mundo social (JAPIASSU, 2012).

Diante disso, antes de descrevermos nosso procedimento de coleta e análise dos dados, precisamos compreender que a nova ciência se coloca contrária ao cartesianismo e defende ser a razão inábil de exprimir as realidades da história política e social vividas. Com isso, se instaura uma diferença entre a ciência do mundo físico e as do mundo social e humano, principalmente a partir do desenvolvimento da Nova História que contribuiu para a análise das condições históricas do comportamento psíquico, sua linguagem e a história do ser social. A educação, por sua vez, e para essa concepção de nova ciência, faz parte das

ciências humanas e não permite se aplicar a certos controles dos seres humanos em suas situações de interação.

Como este estudo pretendeu investigar as concepções sobre a educação integral e juventude na contemporaneidade, conjuntamente analisando as práticas materializadas em programas educacionais do Estado brasileiro, então, optamos por utilizar um tipo de pesquisa denominado de pesquisa qualitativa e nos direcionamos aos procedimentos adotados por ela no decorrer da coleta e da análise. O método qualitativo se coloca como “[...] uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um depoimento, partindo da realidade presente no campo” (MINAYO et al., 1994, p. 51).

Ainda nos baseando em Minayo (1992), compreendemos o campo empírico como sendo o recorte realizado pelo pesquisador quando este deseja representar uma realidade a partir de concepções teóricas que fundamentam o seu objeto de investigação. Isto significa que, em se tratando de pesquisa social, o foco é nas pessoas e grupos durante suas interações numa dinâmica social.

Os sujeitos-agentes³ representam um contexto histórico a ser investigado. Por isso, para se tornar objeto de estudo científico, a autora enfatiza ser necessária uma construção teórica, isto é, uma fundamentação que valide a possibilidade de transformá-los em objetos de estudo. Apenas com uma construção teórica, com instrumentos adequados e com um método a ser utilizado no espaço selecionado para investigação é que se torna possível uma pesquisa social. Um cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada nos fornece o significado dinâmico daquilo que buscamos captar no campo de estudo. Assim, a pesquisa qualitativa foi eleita para este estudo por nos possibilitar compreender os sentidos revelados e implícitos nos discursos dos sujeitos-agentes sobre o PME como política de educação em tempo integral.

Melluci (2005) considerou também a pesquisa qualitativa como “[...] se ela desenvolvesse a partir do acontecimento particular uma função geral, um pouco como aconteceu com o movimento das mulheres que colocou o problema da diferença como problema social geral partindo de sua condição específica” (p. 29).

³ Utilizamos esta expressão ‘sujeito-agente’ para designar a posição situada entre a determinação estrutural das instituições perante os sujeitos e a agência consciente do indivíduo, sendo esta última considerada como as ações conscientes dos agentes no sentido de transformação das práticas hegemônicas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 170-173).

Para esse autor, a sociedade contemporânea dá importância à vida cotidiana no qual os sujeitos-agentes experimentam suas possibilidades e seus limites de ação. A dimensão da experiência do indivíduo não possibilita ser compreendida por instrumentos de uma pesquisa quantitativa pressionando a adoção de métodos tipicamente qualitativos.

Demos, então, ênfase aos processos firmados com a população investigada através de um estudo de campo⁴ preciso e utilizando instrumentos de coleta, tais como: a entrevista semiestruturada e a técnica de grupo focal atreladas à pesquisa bibliográfica e à pesquisa documental inicial, que nos permitiram desenvolver a análise textualmente orientada proposta.

O retorno dos resultados alcançados para a população investigada e a viabilidade de pesquisas futuras se colocaram como fundamentais para um estudo que desde o início se envereda pela investigação da dialética social em relação à mudança social e cultural. Neste sentido, desenvolvemos um esquema com três fases na pesquisa, as quais se entrelaçaram num processo contínuo entre o coletado e as análises desenvolvidas.

A primeira fase consideramos por fase exploratória, realizada boa parte durante a elaboração do projeto inicial. Nela, definimos o objeto de estudo, após o levantamento do marco teórico preliminar sobre a temática que orientaria a investigação no campo empírico. O campo empírico escolhido também partiu de alguns critérios condizentes com as estratégias de entrada no campo.

Na fase secundária de trabalho de campo nos aproximamos dos espaços em que se encontravam os sujeitos-agentes selecionados na intenção de coletar seus discursos, fossem eles coletados individualmente ou em trocas coletivas num grupo. Alguns dos principais documentos de referência nacional também compuseram o *corpus* de análise. Esse *corpus* foi analisado sob os fundamentos que nos permitiram formular nosso objeto de pesquisa. E retornando à fase exploratória, aprofundamos as opções investigativas do projeto de pesquisa quando delimitamos o problema em torno das concepções de educação integral e de juventudes encontradas nos discursos pós-modernos.

Nosso objeto foi criado com base nos questionamentos formulados e a partir disso elaboramos nossos objetivos pautados em um marco teórico conceitual e em uma metodologia para o campo que melhor conviesse ao objeto proposto. Fez parte dessa fase a revisão de literatura, em que identificamos as pesquisas mais recentes publicadas em

⁴ O estudo de campo volta-se para situações reais semelhantemente ao estudo de caso. Porém, apresenta diferenças metodológicas quanto à sua profundidade e amplitude. O estudo de campo possui uma menor profundidade e uma maior amplitude se comparado ao estudo de caso. Ver Zanella (2009, p. 88- 89).

periódicos e delas levantando outros autores também citados em suas bibliografias. Utilizamos fontes primárias e pontuamos autores que defendem certas posições sobre a temática fazendo o mesmo com áreas de controvérsias. O estado da arte levantado refere-se à juventude e à educação integral com base nas publicações dos últimos cinco anos.

Essa fase exploratória também nos permitiu uma melhor delimitação do objeto e dos objetivos da pesquisa. Foram identificados trabalhos sobre a política de educação em tempo integral cujos achados serviram de apoio no sentido de possibilitar certa visão de conjunto do tratamento do tema, sobretudo no que se refere aos seus vínculos com a política educacional. A literatura revista formou com os dados um todo integrado entre o referencial teórico, sendo utilizado para a interpretação, e as pesquisas antecedentes a orientar na construção de nossos objetivos e a servir para compararmos seus resultados com as conclusões de nosso estudo (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

Na literatura revisada empenhamo-nos por possuir uma bibliografia comentada para facilitar o armazenamento e resgate mais rápido das informações. O processo de fichamento nos ajudou a manter a confiabilidade do estudo ao passo que facilitou o acesso à nossa revisão bibliográfica, quando nele enfatizamos as convergências e controvérsias entre os pesquisadores na área. Abaixo um exemplo de como o fichamento se realizou.

Quadro 1 - Modelo de fichamento bibliográfico

| FICHAMENTO BIBLIOGRÁFICO | | |
|--|---|---|
| AUTOR(ES) | REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA | PALAVRAS-CHAVE |
| Ana Maria Villela Cavaliere | CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? Educ. Soc. Campinas, v.23, n.81, p. 247-270, dez. 2002. | Educação integral. Funções da escola. Pragmatismo. Escola fundamental |
| RESUMO CRÍTICO | | |
| <p>Neste estudo a autora elabora um quadro sistemático na intenção de revisitar a concepção de educação integral proposta pela vertente pragmatista de John Dewey e alia-se a essa concepção os estudos da teoria das diferentes formas de racionalidade, “ciência e técnica como ideologia”, desenvolvido pelo filósofo alemão Habermas. A autora se associa aos estudos desses dois teóricos com o objetivo de fundamentar uma concepção de educação integral adequada aos desafios da “modernidade tardia” e tendo como inspiração a construção coletiva de outra escola possível.</p> <p>Seu principal objetivo foi resgatar o contexto em que a corrente pragmatista surgiu, e para isso realizou um esforço teórico de fundamentar a concepção de educação integral com sugestões que pudessem responder as necessidades atuais da escola pública. Suas sugestões apontavam para: experiências diversificadas de formação integral (cognitivos, morais, estéticos, políticos e práticos); permeabilidade aos fenômenos que ocorrem fora da escola; permeabilidade aos diálogos sócio-comunitários locais e funcionamento democraticamente sustentado e compreensão dos indivíduos em suas múltiplas dimensões psicossociais. Finaliza seu artigo defendendo a perspectiva pragmatista por acreditar que esses fundamentos auxiliariam em direção a uma escola efetivamente integral.</p> | | |

O levantamento bibliográfico ocorreu nos seguintes bancos de dados: Portal de periódicos Capes, Banco de Teses e Dissertações digital da Universidade Federal de Pernambuco, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e artigos referentes à temática nos seguintes periódicos Qualis A: Revista Educação & Sociedade (1), Educação em Revista (2), Revista Educação e Pesquisa (2) e Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (1). Realizamos o mapeamento das teses e dissertações diante de três categorias teóricas: Educação Integral e em tempo Integral; Juventude(s) e políticas educacionais proposta pelas ações governamentais que se relacionassem com as categorias anteriormente citadas. Nosso marco teórico conceitual foi, portanto, se constituindo até o final da fase de tratamento e análise dos dados.

Com relação ao nosso *lócus* de investigação escolhemos a Rede Municipal de Ensino do Ipojuca – Pernambuco, uma vez que na mesma há, desde 2012, uma política de educação em tempo integral englobando o público jovem. O município do Ipojuca também se apresentou como um pertinente *lócus* pelo fato dele vir sofrendo, atualmente, significativas mudanças na sua economia ao deter a posição de segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) entre os municípios de Pernambuco, conforme os dados do último censo. Isso por integrar um dos principais polos econômicos do Estado, o que, relativamente, vem resultando numa crescente ampliação do mercado de trabalho na região.

Em face desta realidade, seriam esperados reforços nos processos educativos que vêm se desenvolvendo no município. No entanto, todo este crescimento econômico não vem sendo atrelado à melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o qual possui como um de seus indicadores o nível de escolarização da população e que explicita ainda uma intensa precariedade dos processos de escolarização vivenciados, conforme os dados da secretaria de educação desse município. O contraste entre o desenvolvimento econômico do município e as precárias condições de vida de grande parte de sua população, como indica o IDH, certamente, vem afetando a trajetória dos jovens, situação que deve se refletir nas suas vivências na escola. Por isso, têm sido concebido e dirigido programas compensatórios⁵ em boa parte de suas escolas, a exemplo do Programa Mais Educação.

Resguardamos, conseqüentemente, uma coerência da escolha deste município com as referências teóricas por nós adotadas para o desenvolvimento da pesquisa.

⁵ São resultados de ações governamentais que concebem e dirigem programas de cunho assistencialista para ocupar o tempo livre de jovens através de atividades socioeducativas e com propósito de prevenir marginalizações sobre as formas de desemprego, pobreza, violência, dentre outras. Ver Oliveira (2011, p. 35-40).

Outro critério que nos levou a optar por este *lócus* se refere à nossa atuação nele como docente da educação básica desde 2010. Apesar de esta condição favorecer o acesso, prezamos em selecionar espaços e sujeitos-agentes que tivéssemos com eles nenhum contato anterior, em decorrência de nossa preocupação em manter a formalidade e evitar a familiaridade acentuada passível de comprometimento da validade de nossas análises.

A escolha de uma instituição escolar dentro deste campo considerou como critérios o fato dela possuir o PME em atividade e cuja clientela incluísse jovens acima de 12 anos, aceitos pelo Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013a) como adolescente, ter sido também uma das primeiras escolas a receber o programa no município e ter seu (a) gestor (a) experienciado o processo de implementação do programa desde seu começo na rede municipal.

Sobre esse último critério, relativo à seleção da escola que tivesse na sua direção um profissional com maior tempo de gestão, houve um impasse que nos levou à necessidade de descartarmos esse critério. Por motivos da troca da gestão municipal em 2012 ocorrer entre partidos opositores, os cargos de gestores das escolas municipais foram ocupados por outras pessoas indicadas pela nova gestão, diante de sua natureza comissionária. Não havia, no momento da coleta, gestor escolar com mais de dois anos em todas as 21 escolas do Ipojuca que possuíam o PME desde 2012 até o corrente ano da coleta.

Os instrumentos utilizados para coleta foram em número de três. Fizemos uso de documentos como fontes de evidência do programa e foram eles: a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 que instituiu o programa; o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 dispondo sobre o PME e o Manual Operacional de Educação Integral. Também solicitamos o projeto político-pedagógico da escola selecionada, porém, o mesmo não pôde ser analisado devido à falta de sua elaboração durante o período em que a coleta ocorreu.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. Ela permitiu aprofundar a relação entre o pesquisador e os eleitos da pesquisa. O papel do pesquisador com seu objeto de pesquisa e a relação dele com os sujeitos selecionados são, para Melluci (2005), pontos críticos de reflexão na pesquisa social, pois não se trata de produzir conhecimentos absolutos, mas interpretações aceitáveis. Diante disso, a entrevista contemplou os sentidos e as interpretações fornecidas pelos envolvidos sobre o assunto pretendido. Esse instrumento foi aplicado com a gestora escolar, dois professores do ensino regular, um monitor do PME, a coordenadora do PME na escola, a coordenadora do PME no município e dois jovens, de ambos os sexos, participantes do programa. As entrevistas tiveram seus roteiros alinhados aos objetivos propostos e a escolha por entrevistar a gestora escolar e a coordenadora do PME no

município se deu intencionalmente pelo fato delas assumirem cargos de gestão, o que possibilitou aprofundarmos a compreensão de como vem ocorrendo o programa naquela localidade desde as mudanças provocadas pela nova gestão. Questões relativas ao programa, a concepção de educação integral e a inserção dos jovens nele foram as principais questões pontuadas.

O monitor/oficineiro do programa na escola e os professores do ensino regular também foram entrevistados e escolhidos aleatoriamente, conforme a disposição de ambos em colaborar com a pesquisa. Houve a disponibilidade da professora de língua portuguesa, do professor de música e do monitor da oficina de artes plásticas. Eles foram questionados sobre o programa e a inserção dos jovens nele, além de outras questões relativas à interação do ensino regular com as atividades dos macrocampos desenvolvidas pelo programa. A coordenadora do programa na escola também teve seu discurso em foco.

Diante disso, questões sobre a recepção do programa no município e na instituição escolar, as mudanças provocadas na gestão, sua concepção de educação integral e a inserção dos jovens nele também foram destacadas no decorrer das entrevistas. Uma jovem e um jovem participante do programa se propuseram a colaborar com a pesquisa participando das entrevistas individuais, após suas participações no grupo focal (GF). Em suas entrevistas buscamos aprofundar os questionamentos levantados no grupo focal. A escolha por esses dois jovens teve como critério serem participantes do GF desenvolvido por nós e serem pelo menos um representante de cada sexo. O quantitativo de jovens que puderam disponibilizar um pouco mais de seu tempo com a pesquisa foi também aleatória e respeitou a disponibilidade do grupo, alcançando o quantitativo de dois jovens entrevistados.

A técnica de grupo focal (GF) desenvolvida por nós em setembro de 2014 obteve a participação de seis jovens com mais de um ano de inserção no PME e com idades que, conforme a legislação brasileira, o classificam como jovens. A seleção deles ocorreu de maneira aleatória, havendo a distribuição de convites com uma produção textual apelativa e a despertar-lhes certo entusiasmo ao enfatizarmos a importância do tema para o público jovem (Apêndice A).

A distribuição dos convites ocorreu com a ajuda da coordenadora do programa na escola, chamando-os a participar e marcando o GF para dia e horário que a gestão escolar pudesse nos disponibilizar espaço adequado para o desenvolvimento da técnica. Também buscamos agregar jovens que possuíam características comuns entre si, isto é, que estivessem entre a faixa etária entre 15 a 18 anos, de ambos os sexos e que não existisse relação hierárquica entre eles para não comprometer a interação.

Gomes (2005) nos informa que a técnica de GF é bastante utilizada para explorar áreas pouco conhecidas, pois coloca as pessoas num debate entre si reduzindo, de certa forma, o viés do entrevistador. Conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações são oportunizados de um modo que não percebemos com a mesma intensidade nos demais instrumentos utilizados. Por isso, consideramos que esse instrumento nos viabilizou coletar em profundidade os discursos dos jovens sobre os modos deles perceberem o PME. Questões relativas ao programa contemplar os anseios do público juvenil, a integração com o ensino regular e suas avaliações pessoais sobre o mesmo também foram destacados durante a realização do GF.

Assim, realizamos as entrevistas através de roteiros pré-estabelecidos (Apêndice B), conforme a função de cada entrevistado dentro da instituição escolar. O roteiro do GF foi elaborado de maneira flexível para que o processo grupal interativo estimulasse a discussão entre os pares e sem perder o foco nos objetivos da pesquisa (Apêndice C). O GF também auxiliou na compreensão do grau de consenso e contradições sobre os tópicos levantados.

Nas entrevistas, questões relativas ao programa e como os jovens se inserem nele compuseram seus roteiros. Uma das hipóteses relevante que nos moveu durante todo este processo foi a compreensão de que a jornada escolar ampliada não é o único aspecto preponderante para alcançarmos uma política de educação integral que se espera do PME, principalmente no que tange ao atendimento de crianças e jovens das escolas públicas, nem tão pouco pode o PME ser considerado sinônimo de atendimento que considere as especificidades de seu público.

Na bibliografia pertinente, verificamos que muitos outros estudos (ASSIS; ZANELLA, 2012; FERREIRA, 2012; GODOY, 2012) explicitaram a existência de diferentes perspectivas a respeito do programa com seu viés compensatório. Uns definem que esse tempo ampliado de jornada escolar possa ser uma medida, mesmo que paliativa, favorável aos jovens pobres em decorrência do oferecimento de um tempo ampliado para uma formação mais ampla. Outros defendem que essas ações não podem ser consideradas como direcionadas a uma formação integral, pois, para que haja uma educação integral precisaria envolver uma política de Estado, a família e a sociedade civil numa formação escolar voltada aos aspectos físicos, intelectuais e morais dos indivíduos.

Alguns desses aspectos salientados pelos autores não são encontrados no programa pela sua característica preponderante de se fixar temporariamente em locais humanamente precarizados e tentar elevar a qualidade educativa por um curto prazo. Essa discussão sobre a educação integral será retomada no capítulo adiante. Os dados levantados, desse modo, foram

analisados à luz das nossas referências teóricas e de modo a possibilitar a produção de um conhecimento a respeito do nosso objeto.

Ao entrarmos na terceira fase da pesquisa que nos remeteu ao tratamento e à análise de dados, após a coleta inicial na literatura, na seleção dos documentos pertinentes do programa e na coleta dos enunciados dos sujeitos-agentes, utilizamos a análise crítica do discurso tendo como referência os estudos de Fairclough (2001, 2003), os quais reúnem num quadro teórico adequado a análise de discurso orientada linguisticamente ao pensamento sociopolítico e ao seu uso na pesquisa científica social.

Quando analisamos um discurso criticamente e investigamos textos específicos em práticas específicas, passamos a considerar não apenas o texto em si, mas também as maneiras de se construir o conhecimento, de se representar a realidade e de se construir identidades na contemporaneidade. As maneiras pelas quais as sociedades categorizam e constroem identidades para seus membros são características fundamentais do modo como elas funcionam e de como as relações de poder se impõem, reproduzindo ou modificando-as. Esses são aspectos centrais pelos quais a ADC se interessa (FAIRCLOUGH, 2001).

Desta forma, a ADC nos forneceu uma base teórico-metodológica para analisarmos os textos disponíveis sobre o programa e os enunciados produzidos pelos sujeitos-agentes de nossa pesquisa. Possibilitou-nos que compreendêssemos as influências das estruturas e práticas sociais na composição dos elementos linguísticos presentes nos textos desses agentes entrevistados e no programa em questão.

Estas estruturas e práticas sociais, para Fairclough (2001), originam e disseminam discursos que se encontram nas instituições escolares, por exemplo, e que vêm concebendo a educação integral e a juventude dentro desses espaços. Por isso, ao descrevermos analiticamente como procedemos a ADC, iniciamos pelos três grupos textuais identificados por Fairclough (2001) e considerados como três aspectos constitutivos preponderantes na análise dos discursos pertencentes ao *corpus*. São eles: as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimentos e crenças. Em 2003, Fairclough classificou tais aspectos como significados presentes nos textos e passou a chamá-los de: significados identitários, representacionais e acionais. Estes significados são, para ele, os que expressam nos discursos as mudanças sociais.

Desenvolvemos, a partir de então e após a decodificação do *corpus* em tópicos propositores, questões norteadoras que nos orientaram na delimitação do nosso problema, conforme é possível a visualização de um trecho no quadro abaixo:

Quadro 2 - Trecho da decodificação do *corpus* em tópicos

| Tópicos | Questões Norteadoras |
|--|--|
| Programa e sua gestão | Em quais locais já ocorreram as atividades do programa? |
| Jovem durante sua trajetória no PME | Mudou algo em sua vida depois que começou a frequentar as oficinas do programa? |
| Direcionamento do programa ao público jovem | As oficinas são voltadas para os jovens ou você acha que as oficinas são mais atrativas para as crianças? Por quê? |
| Integração entre o tempo regular e o contra turno na escola (em tempo) integral. | As oficinas do 'Mais Educação' tem a ver com o que se aprende na sala de aula ou na sala de aula se aprende outras coisas? |
| Avaliação do programa pelos agentes envolvidos | Este programa vem contribuindo para a melhoria da sua trajetória na escola? Por quê? |

Para esta etapa de decodificação utilizamos uma das estratégias de seleção recomendada por Fairclough (2001) e denominada de focalização de 'pontos críticos'. Fairclough e Chouliaraki (1999, p. 60) já propunham em seus estudos anteriores que a análise se iniciasse delimitando o problema e os obstáculos a serem enfrentados para que, assim, se tornasse, analiticamente, um problema concreto a ser investigado.

Visualizamos a existência dos pontos críticos nos discursos através das evidências utilizadas pelos sujeitos-agentes para explicitar o problema na comunicação. Os sujeitos-agentes se utilizaram, muitas vezes, de elementos linguísticos como silêncios, hesitações e outros para evidenciar esses pontos críticos. O autor também sugeriu aos analistas de discurso que analisem a função do problema na prática, bem como sinalizem em suas análises os possíveis modos de ultrapassar tais obstáculos através da reflexão fundamentada sobre o problema analisado.

Como a pesquisa em questão traz a análise de uma prática social, isto é, discute o relacionamento da prática social e discursiva nas ordens de discurso e seus efeitos de reprodução e transformação para os quais essas práticas contribuem, então, para analisarmos a mesma foi preciso partir da análise de sua composição.

Os elementos presentes nas ordens de discursos são uma das partes que compõe a prática social e estes elementos possuem significados. Os gêneros textuais, como exemplo de significado acional, representam os modos de ação na realidade feitos pelos sujeitos parcialmente determinados por estruturas. Esses gêneros carregam um significado textual acional e eles se apresentam dentro das ordens discursivas. Da mesma forma, os discursos

presentes nos textos que compõem nosso *corpus* são tanto o uso da linguagem na prática como também a representação da ação dos sujeitos-agentes e por isso seu significado é tido como representacional dentro da ordem discursiva.

Por sua vez, os estilos presentes nos textos se colocam como modos de identificação do sujeito-agente perante sua realidade, carregando o significado identificacional dos textos. Logo, estes significados estão presentes nas propriedades do texto que fazem parte de diversas ordens discursivas, e se pretendemos analisar uma prática social da educação integral juvenil dentro da instituição escolar, precisamos iniciar nossa análise pelos significados presentes nos textos para, assim, compreendermos as ordens em que se insere e concomitantemente conseguirmos fazer a análise da prática da educação juvenil oferecida pelo PME.

A prática discursiva compõe a prática social e mesmo durante a análise dos significados encontrados nos textos falados e escritos foi possível percebermos a relação que diversos textos possuem entre si. A heterogeneidade de gêneros, por exemplo, presente no mesmo texto, revela uma intertextualidade assim como as relações estabelecidas entre os diversos discursos durante a análise do significado representacional nos permite vislumbrar uma interdiscursividade. Esta última, Fairclough (2001) também a denomina por intertextualidade constitutiva. “A intertextualidade constitutiva de um texto, entretanto, é a configuração de convenções discursivas que entram em sua produção. A prioridade que dei as ordens de discurso ressalta a intertextualidade constitutiva” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 136).

Diante desses entrelaçamentos, idas e vindas à composição de categorias para tratar dos significados acional, representacional e identificacional, Fairclough (2003) nos aponta que a análise textual, a partir de seus significados e estes compoem as ordens de discurso, constituem a base para explicar o por quê da prática discursiva ser como é. A nossa proposta passou, então, a analisar os dados que nos permitiram obter proposições significativas, isto é, que refletissem interpretações importantes para o campo das políticas públicas.

Mazzotti (2006) considera que o método precisa explicitar as preocupações de pesquisadores e teóricos relacionados ao tema que o caso destaca. As questões críticas, *a priori*, já sendo conhecidas e fazendo uso de instrumentos e esquemas de codificação já preconcebidos possibilitam uma vantagem ao caso perante os demais que se restringem apenas às interpretações próprias e limitam-se à “descrição densa”.

A fim de explicitarmos sumariamente a forma que desenvolvemos a análise das entrevistas com os agentes envolvidos e de alguns documentos norteadores do programa, elaboramos um esquema baseado nos estudos teórico-metodológicos de Fairclough (2001, 2003).

Quadro 3 - Esquematização teórico-metodológica do procedimento de análise

| Prática Social (PS) | | |
|---|---|---|
| Elementos das ordens de discurso | | |
| Prática Discursiva (PD) Cadeias intertextuais | Análise Textual (AT) Propriedades analíticas dos textos | |
| Intertextualidade manifesta | <ul style="list-style-type: none"> - Discurso direto/indireto e indireto livre - Pressuposição - Negação - Metadiscurso - Ironia | |
| Intertextualidade Constitutiva | Significado Representacional (discursos) | <ul style="list-style-type: none"> - Tomada de turno - Estruturas de troca - Controle de tópicos |
| | Significado Identificacional (estilos) | <ul style="list-style-type: none"> - Formulação - Modalidade - Polidez - <i>Ethos</i> |
| | Significado Acional (gêneros) | <ul style="list-style-type: none"> -Transitividade (Voz ativa x voz passiva, nominalização e tema); - Significado das palavras - Criação de palavras -Metáforas |

O modelo tridimensional compreende o discurso como texto, como prática discursiva e como prática social diferenciando-se de outras abordagens como a análise de conteúdo, por exemplo. Ele enfatiza a análise textual de forma não isolada. A esquematização acima, na forma como foi construída, considera que a análise não pode se constituir apenas por

descrição. A interpretação se faz necessária nessa abordagem porque ela tenta construir um sentido para os aspectos dos textos, principalmente quando considera os elementos da prática discursiva como traços e pistas do processo de produção e interpretação textual. A ADC passa, então, a compreender a descrição e a interpretação como processos mutuamente necessários e ambos interpenetrando e encaixados numa prática social mais ampla.

O que Fairclough (2001) denomina de propriedades analíticas dos textos, tais como: discurso direto, indireto, indireto livre, metadiscurso, ironia, negação, pressuposição e os três significantes textuais, possui uma densa mescla de interpretação. Essas propriedades fazem parte da dimensão da análise textual e todas se inserem em cadeias intertextuais, as quais compõem a prática discursiva. Essas cadeias intertextuais (intertextualidade manifesta e constitutiva), por sua vez, se inserem em hegemonias particulares que reproduz ou contestam e reestruturam ordens de discurso. Essas dimensões passam, então, a compor a dimensão da prática social. Ambas as dimensões se integram.

Fairclough (2001), ao propor seu quadro analítico, também salientou aos analistas de discurso que eles não estão acima da prática social que analisam. Isso significa que eles estão dentro dela, ou seja, precisam ser o mais consciente possível sobre os recursos que escolhem para interpretar os discursos e sobre a natureza da prática social em sua orientação, posições de lutas e efeitos nas estruturas. Em nossos capítulos 4 e 5 detalharemos a análise dos documentos selecionados do PME e a análise do material coletado com os agentes envolvidos, respectivamente, seguido dos conceitos de cada recurso ou elemento da ordem discursiva que fizemos uso durante a análise e que foram sinalizados neste quadro 3.

Nessa direção, ao realizar uma análise crítica dos discursos que compõem uma política pública, como é o caso da política de ETI, se fez necessário, e acordado com Azevedo (2004), compreendê-la num contexto mais complexo de influências internacionais e nacionais. A autora nos esclarece que as políticas se constituem em elemento estrutural das economias de mercado, ou seja, representam tipos de regulação que cada sociedade põe em prática e as quais formam articulações entre o Estado e a sociedade. Por isso, Azevedo (2004) classifica a pluralidade de abordagens teórico-metodológicas existentes sobre as políticas públicas e destaca a necessidade em se considerar os recursos de poder que operam nas instituições do Estado e que a ADC tem se preocupado ao propor seu quadro analítico.

Diante dessa articulação entre política e discurso, percebemos a pertinência e necessidade de interlocução de ambos a partir da lógica de poder instaurada nas instituições e a compor as ordens de discurso. Consideramos, então, essa interlocução entre política e discurso durante o tratamento e análise qualitativa dos dados e, assim, procuramos nos basear

na análise de discurso linguisticamente orientada pelo pensamento social e político relevante, com base nos estudos de Norman Fairclough (2001).

Ao detalharmos ainda mais a abordagem faircloughiana, compreendemos que a mesma investiga a mudança discursiva em relação à mudança social e cultural, propondo que o discurso seja entendido como uma forma de prática social e não uma atividade meramente individual ou reflexa de variações nas situações do cotidiano. Desse modo, a análise de discurso crítica examina o papel da linguagem na reprodução das relações sociais e das ideologias, considerando os modos de um discurso ser moldado pelas relações de poder, pelas ideologias e por efeitos constitutivos que ele exerce nas identidades e relações sociais.

A Teoria Social do Discurso, proposta por Fairclough (2001), conseguiu, portanto, reunir a análise de discurso orientada linguisticamente (ADTO) e o pensamento sociopolítico relevante para o discurso e para a linguagem na forma de um quadro teórico adequado a uma pesquisa social que especificamente envolvesse mudanças sociais.

O autor chegou até mesmo a definir discurso em sua abordagem crítica desenvolvendo um quadro analítico tridimensional em que expôs uma a uma as três dimensões de análise do discurso, relacionando em seus estudos a mudança discursiva à mudança social e cultural.

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou, indiretamente, o moldam e que restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Diante dessa compreensão do discurso, o quadro tridimensional proposto por Fairclough envolveu as três dimensões, já discutidas anteriormente e sintetizadas a seguir:

1 Discurso como texto: direciona-se para a análise textual a partir de sete itens: 'vocabulário', 'gramática', 'coesão', 'estrutura textual', 'enunciados', 'coerência' e 'intertextualidade'. O vocabulário trata principalmente das palavras individuais; a gramática das palavras combinadas em orações e frases; a coesão compreende a ligação entre orações e frases e a estrutura textual envolve as propriedades organizacionais de larga escala dos textos. Já com relação à força dos enunciados, esta se constitui pelos atos de falas (promessas, pedidos, ameaças etc.) atrelados à coerência textual e à intertextualidade entre eles.

Fairclough (2001) também considerou que durante a produção de qualquer texto são feitas escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações e elas resultam em escolhas sobre

o significado e a construção de identidades sociais, relações sociais, conhecimento e crença. Diante disso, ele sugeriu aos analistas do discurso que considerassem as estruturações particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra como formas de hegemonia.

Em nossa pesquisa não nos detivemos em analisar as questões gramaticais, porém, extraímos frases que demonstraram propriedades analíticas dos textos relacionadas à intertextualidade manifesta (pressuposição, negação, metadiscurso e ironia)⁶.

2 Discurso como prática discursiva: Abarca processos de produção, distribuição e consumo textual de diferentes tipos de discurso e conforme os fatores sociais.

O autor afirma que a prática discursiva reproduz a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimentos e crenças) e também a transforma. A prática discursiva recorre às convenções que naturalizam relação de poder. Essa mesma dimensão é composta pelas cadeias intertextuais. Nelas, os textos se integram por fragmentos de outros textos, assimilando-os, ecoando ironicamente ou mesmo o contradizendo. Desse modo, a intertextualidade influencia na interpretação e os analistas precisam considerar em um texto os demais textos que intertextualmente o constituem.

Por isso, quando temos uma constituição heterogênea de textos por meio de outros textos específicos, estamos diante da intertextualidade manifesta existente na prática discursiva. No entanto, se a constituição heterogênea de textos envolver tipos de convenções presentes nas ordens de discurso, estará diante da intertextualidade constitutiva ou também denominada de interdiscursividade.

O autor considera que essa dimensão do quadro analítico deve envolver uma combinação entre a 'microanálise' e 'macroanálise'. A primeira se relaciona ao modo como os participantes produzem e interpretam seus textos e esta se complementa com a segunda que contempla o contexto da produção de discursos a interferir na interpretação deles. Diante disso, a microanálise e a macroanálise se complementam e nessa inter-relação acabam por

⁶ Pressuposição é a ocorrência de uma afirmação em uma parte do texto que se reafirma novamente em outra parte, enquanto que a negação ocorre quando frases negativas incorporam outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los. Já com relação ao metadiscurso, ele se distancia de um nível do texto tratando-o como se fosse outro texto externo ao seu. Por fim, a ironia se coloca como uma propriedade analítica quando um texto ecoado não possui o significado do produtor do texto. Ambas as propriedades compõem a intertextualidade manifesta (FAIRCLOUGH, 2001).

indicar, na teoria tridimensional, o arrolamento entre as dimensões da prática social e do texto.

Discursos presentes nos documentos normativos selecionados da política de ETI e discursos produzidos nas entrevistas e no grupo focal foram interpretados a partir do contexto de produção e consumo deles.

3 Discurso como prática social: Nessa dimensão o discurso é compreendido em sua relação com a ideologia e com o poder. Há uma concepção de poder como hegemonia ao estabelecer as relações de poder como luta hegemônica.

Fairclough, para compor essa dimensão em seu quadro tridimensional, recorre às contribuições clássicas do marxismo do século XX, de Althusser e Gramsci, e passa a investigar o discurso como forma de prática social. Para ele, as ideologias são construções da realidade que fazem parte das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

Neste sentido, a produção e o consumo dos textos que fazem parte da prática discursiva são considerados relacionados às estruturas sociais e convenções internalizadas pelos participantes. Isso significa que os textos são produzidos, consumidos e distribuídos conforme sua relação com a natureza da prática social e suas estruturas e lutas sociais.

[...] aspectos do 'estilo' de um texto podem ser investidos ideologicamente
 [...] Mas daí nem todo discurso é irremediavelmente ideológico. As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e a medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

Portanto, todo discurso num sistema de produção capitalista é ideológico e o autor, em seu quadro tridimensional de análise, não aceita a concepção de Althusser (1985) de que a ideologia é tida como um cimento social inseparável da própria sociedade porque, para Fairclough, não havendo relação de dominação não há ideologia. Partindo dessa compreensão, a luta hegemônica ocorrerá numa rede ampla e envolverá as instituições da sociedade civil com possíveis desigualdades entre si, ou seja, entre os diferentes níveis e domínios. Essas lutas geram mudanças no evento discursivo de modo que os produtores e intérpretes deles poderão contribuir para alterar ou manter o evento.

Dito isso, um evento discursivo poderá ser uma contribuição para preservar e reproduzir as relações e as hegemonias tradicionais, correlacionando-se às convenções problematizadas, ou pode ser uma contribuição inovadora direcionada à transformação dessas relações mediante a luta hegemônica. Havendo uma tendência à mudança discursiva e se esta vier a se solidificar, ela se tornará uma nova convenção emergente e aquele texto que antes era estilisticamente contraditório às hegemonias tradicionais, passa a ser naturalizado essencial para o estabelecimento de novas hegemonias no campo discursivo.

[...] A medida que os produtores e os intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de maneira nova em eventos discursivos inovadores estão, sem dúvida, produzindo cumulativamente mudanças estruturais nas ordens de discurso: estão desarticulando ordens de discurso existentes e rearticulando novas ordens de discurso. Novas hegemonias discursivas. Tais mudanças estruturais podem afetar apenas a ordem de discurso local de uma instituição, ou podem transcender as instituições e afetar a ordem de discurso societária (FAIRCLOUGH, 2001, p. 128).

É nesse contexto de lutas hegemônicas a gerar mudanças discursivas e a alterar as ordens de discurso que o evento discursivo é posto pelo autor como uma prática ideológica a se materializar no contexto da prática social. Essas mudanças discursivas ocorrem de maneira dialética durante as relações interativas que os sujeitos-agentes estabelecem com outros e em sociedade.

Por compreendermos que a ADC privilegia a produção, a interpretação e o consumo dos textos, nos possibilitamos analisar os sentidos explícitos e implícitos que circulam nos discursos dos atores envolvidos com a política de educação em tempo integral, suas percepções sobre o programa, a inserção juvenil nele e as ações direcionadas aos jovens no domínio dessa política. A seguir, é possível visualizarmos uma parte do nosso quadro analítico construído com base no quadro tridimensional desenvolvido por Fairclough (2001).

Quadro 4 - Trecho do quadro analítico

| Quadro Sistemático de Análise | | |
|---|--------------------|--|
| Algumas contribuições para AT (análise textual) e PD/OS (prática discursiva/social) | | |
| Tema de Análise | Categorias | Trechos de transcrição de entrevistas |
| PME e sua gestão | Seleção dos jovens | <p>(CM)- Não... não é feito uma seleção... é feito um convênio pelo MEC através do número de... do quantitativo dos alunos que fazem parte do bolsa- família Alunos em vulnerabilidade:: e que ... assim... as escolas estejam num lugar que:: que:: eles veem, ne? Que não tenha muita área de lazer: não tenha muitas opções para os jovens... aí esta escola é... é:: contemplada com o programa através do MEC... não é feito uma seleção... não...</p> <p>(CE)- (silêncio)... eh.. eu acho positivo... é pena a gente não poder atender mais... porque na verdade é limitado assim...</p> <p>(CE)- Eu acho ainda menor... seria necessário...[(M)- Essa questão éh...teria que ser bem mais... colocar mais... mas também tem aquela questão se colocar mais tem que ter o espaço de atendimento... porque o problema é colocar mais e a gente não poder dar atenção a todos num espaço pequeno....</p> <p>(C)- De início... a inicial foi:: justamente... a gente foi detectando justamente aqueles casos mais críticos... a gente foi puxando... esses meninos... essas crianças... que a gente via que tinha um comportamento mais complicado... aí a gente foi aproveitando deles... mas na verdade... a gente também tem que ver a parte dos talentos...</p> <p>(M)- Do esforço também...</p> <p>(C)- A gente mesclou... na verdade... porque a gente também não pode [(M)- Só pegar os problemas também...</p> <p>Então o gestor deixou muito aberto para a gente mesclar... eh: procurar... e a gente ficou muito à vontade... porque se fosse um número maior a gente atendia mas contato que os que estivessem talentos entrassem...</p> <p>(En)- E a questão de ser aluno do bolsa família foi priorizado como critério?</p> <p>(C)- Não...</p> |

Siglas: **CM** – Coordenadora do PME no Município; **CE** - Coordenadora do PME na escola; **M** - Monitor do PME; **G** – Gestora escolar; **P1** – Professor do ensino regular; **P2** – Professora do ensino regular; **E** – Entrevista; **Em** - Entrevistadora.

Ainda seguindo o passo a passo desta etapa, realizamos a decomposição dos dados na forma desse quadro analítico representado acima e com foco nos elementos considerados pontos críticos referentes ao PME e suas juventudes participantes. Os resultados obtidos desse quadro analítico compuseram nossa análise crítica e encontram-se sistematizados nos capítulos 4 e 5.

Adentramos, a seguir, na descrição mais detalhada de nossos instrumentos de coleta e sua aplicabilidade no campo de investigação, delineando os sujeitos-agentes, a escola e o procedimento analítico realizado com os documentos e com as demais fontes que compuseram nosso *corpus* de análise.

2.4.1 Campo de Investigação

O município eleito para sediar nossa pesquisa de campo foi o município do Ipojuca localizado na Região Metropolitana e distante 49 km da capital do estado. Esse município, conforme dados do IBGE, é constituído de três distritos: Ipojuca, Camela e Nossa Senhora do Ó. A cidade ainda engloba os povoados de Muro Alto, Porto de Galinhas, Cupe, Maracaípe, Serrambi e Toquinho, sendo a maior parte de seu território composto por engenhos.

Segundo os dados da Secretaria de Educação e do Censo realizado em 2010, Ipojuca possui um IDH de 0,658, sendo o segundo mais baixo da Região Metropolitana do Recife e auferindo uma renda média *per capita* de R\$ 346,14. Sua população economicamente ativa recebe em torno de $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo. Esses dados adicionam relevância em se pesquisar nesse município, pois, conforme Abramo (2000), o segmento de jovens pobres passa a ser um dos alvos privilegiados das políticas públicas atuais em territórios de considerável pobreza e em decorrência dos mesmos serem abordados nos discursos hegemônicos como sendo ameaça à ordem social (criminalidade, narcotráfico, gravidez precoce...). Outros discursos, no entanto, coexistem com este anterior quando consideram os jovens como vítimas do desamparo do Estado perante as políticas de atendimento da população.

Neste panorama de desenvolvimento social deficitário, o IDH é utilizado como um dos critérios para que o município seja contemplado com a atual política ETI, isto é, os documentos prescritivos do programa afirmam que, para o município receber o PME, o sistema de ensino deve possuir escolas de alta vulnerabilidade social em seu entorno. Ipojuca, desde 2012, é um dos municípios contemplados devido ao seu déficit de desenvolvimento nas áreas sociais.

O Censo Escolar de 2010 também esboça sobre a educação básica desse município e a afirma ocupando índices classificados como “regular” ou abaixo do registrado em cidades que fazem parte das 10 últimas posições no ranking geral da educação pernambucana. Outros dados do mesmo censo evidenciam que o índice de desemprego entre os jovens e adultos soma 43,2% além de haver 26,4% de adultos analfabetos em Ipojuca, sendo essa taxa maior que

a taxa de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais na Região Nordeste, a qual gira em torno de 16,9%, segundo os dados do censo do IBGE em 2011.

Foi possível verificarmos também que a realidade educacional precária abrange uma população significativa de jovens, pois de 80.637 habitantes em Ipojuca, 49,47% são homens, 50,53% são mulheres e destes 30,65% são jovens entre 15 a 29 anos. Boa parte destes jovens se encontra retida no ensino fundamental, é o que mostra o índice de 49% dos estudantes do ensino fundamental em distorção idade/série.

A distorção idade/seriação se constitui como mais um dos indicadores que a política de ETI utiliza para selecionar as escolas que poderão optar pela adesão ao programa e os jovens que nele poderão se inserir. Os índices de avaliação educacional abaixo do esperado também fizeram com que mais da metade das escolas do município ipojucano pudessem ser contempladas pelo PME. No ano de 2014, ano em que a coleta de dados foi realizada, dos 86 estabelecimentos de ensino existentes no município, 55 deles aderiram ao programa. Dessa forma, mais da metade das escolas públicas do município do Ipojuca possuía, no ano da coleta, educação em tempo integral ofertada pelo Programa Mais Educação. Nosso levantamento também registrou um total de 2.577 alunos atendidos em 2013 e 3.137 alunos atendidos em 2014⁷, demonstrando uma progressiva ampliação da ETI dentro desse município no decorrer dos anos.

Em um universo composto por 39 escolas urbanas e 16 escolas rurais com o PME em funcionamento, selecionamos uma escola pública municipal de referência dentro do sistema de ensino do Ipojuca. Um dos critérios principais para a seleção da escola foi ter jovens, a partir de 15 anos, ainda cursando o ensino fundamental e inseridos no programa. O motivo de selecionarmos apenas uma escola em nossa pesquisa de campo se deu levando em consideração o caminho metodológico escolhido, que precisaria ser condizente com nosso panorama teórico e também que fosse uma escola com o PME nela desde a implantação do programa no município.

Como definimos realizar a técnica de Grupo Focal com os jovens participantes e optamos também por entrevistar todos os atores envolvidos com o programa, verificamos que a extensão do *corpus* selecionado, caso ultrapassasse uma unidade de ensino, dificultaria a análise no tempo que nos foi dado para a conclusão da pesquisa.

⁷ Durante a coleta de parte dos dados na Secretaria de Educação do município, fomos informadas que o quantitativo de estudantes inseridos no PME durante o seu primeiro ano de funcionamento, ano de 2012, não foi encontrado após a mudança de gestão municipal e com isso a Secretaria de Educação não dispunha do referido quantitativo de estudantes que participaram do PME em seu primeiro ano de adesão. O único quantitativo que encontramos, referente a esse ano, foi o disposto no site do MEC que considerou haver apenas 21 escolas aderidas, estando a maioria delas localizada na zona urbana.

A Secretaria municipal de educação do Ipojuca foi a primeira instância que recorremos para solicitar informações sobre o programa e para coletarmos o quantitativo de escolas inseridas no Programa Mais Educação durante o referido ano da coleta. A escola selecionada partiu dos dados que nos foram fornecidos pela coordenadora do PME no município. Além do material coletado, a coordenadora do PME também nos forneceu uma entrevista e se colocou à disposição no que fosse preciso para que a pesquisa ocorresse sem quaisquer dificuldades.

A partir dessas informações, iniciamos a definição dos critérios de seleção da unidade de ensino. Dentre esses critérios, escolhemos uma escola localizada no distrito central do Ipojuca, numa área de alta incidência de tráfico de drogas em seu entorno. A escola escolhida contempla os níveis de ensino desde a pré-escola ao ensino fundamental II e oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. O Censo Escolar de 2012 registrou a existência de água tratada e rede de esgoto, como também coleta de lixo e acesso à internet banda larga dentro dela. Suas dependências comportam 19 salas sendo 15 salas de aula, uma sala da diretoria, uma sala de professores, uma sala de secretaria, um laboratório de informática, uma cozinha, uma sala de biblioteca, banheiros dentro do prédio, uma despensa e um pátio coberto.

A escola também funciona nos três turnos tendo um total de 120 alunos inseridos no Programa Mais Educação. Destes, 80 alunos encontravam-se, no ano da coleta, matriculados do 6º ao 9º ano e tendo 15 anos ou mais. Os dados expõem ainda que havia mais jovens que crianças inseridos no PME naquela escola.

A partir dessa caracterização, compreendemos que a imensa evolução econômica e explosão de postos de trabalho resultante do turismo local e da expansão do complexo industrial portuário coexistiam com um sistema educacional ainda em uma posição regular de evolução. O sistema educacional encontrado, segundo os dados da secretaria de juventude do município do Ipojuca, extraído do censo demográfico do IBGE, tinha no segundo semestre de 2013 apenas 7,66% da população do município assumindo postos em seu complexo industrial portuário e destes menos de 3% eram considerados jovens.

Diante deste panorama, a escolha em estudar a política de ETI implantada em Ipojuca também se justificou por ser esta política apenas implantada em localidades com altos índices de vulnerabilidade social apresentados pelo baixo IDH e pelo IDEB inferior ao esperado para a região. A verificação dos dados demográficos nos possibilitou considerar esta localidade como possuidora de características que a tornam um campo de investigação relevante pelo fato de também não haver estudos precedentes sobre a política de educação em tempo integral nela.

Ponderamos também que mesmo sendo elevado o crescimento econômico local isso não tem refletido na educação e nem mesmo na qualidade de vida da população. O contraste entre o desenvolvimento econômico do município e as precárias condições de vida de grande parte de sua população, como indica o IDH, certamente vem afetando a trajetória dos jovens, situação que vem se refletindo em suas vivências escolares, como pudemos confirmar nos discursos dos sujeitos-agentes durante a pesquisa.

2.4.2 Sujeitos-agentes da pesquisa

Em nosso *lócus* de investigação encontramos representantes de cada segmento de atores envolvidos com o Programa Mais Educação. O destaque dado aos jovens inseridos nele ocorreu por ainda serem mais acentuadas as necessidades relacionadas à conclusão da educação básica, sua inserção no mercado de trabalho para o exercício da cidadania e consequente elevação da qualidade de vida local.

Partimos, então, em compreender o modo peculiar da secretaria de educação, da escola e dos jovens conceberem o PME, diante das necessidades juvenis por qualificação e habilidades de vida a serem supridas pelas instituições educativas (CARRANO; PEREGRINO, 2008). Mediante essas inquietações, compreendemos os sujeitos da pesquisa sob a ótica de Ranci (2005) ao expor que o sujeito da pesquisa é aceito como um cientista cujo objeto de investigação é sua própria vida cotidiana. Minayo et al. (1994) ampliam essa visão ao compreender que se tratando de pesquisa social o lugar ocupado pelas pessoas e grupos necessita da apresentação da proposta de estudo aos grupos envolvidos.

A partir dessas conceituações sobre o ser 'sujeito' da pesquisa, optamos por utilizar a expressão 'sujeitos-agentes' produtores de discursos, no sentido que foge ao modelo althusseriano de sujeito totalmente assujeitado pelas estruturas sociais. A análise de discurso, na perspectiva adotada, nos permitiu considerar a escola como um lugar de conflito e de luta ideológica em que professores e alunos não podem ser reduzidos a meras pessoas completamente guiadas pela hegemonia discursiva de seu tempo (CARDOSO, 2005). Passamos a compreender o espaço discursivo, conceituado por Maingeneau (1989) e utilizado por Fairclough (2001), como local em que as formações discursivas, dentro de seu campo, mantêm relações que desenvolvem a compreensão entre os discursos ali presentes. Para tanto, em nossa análise visualizamos articulações de formações discursivas ocorrendo dentro de um espaço discursivo dialógico.

É nesse espaço discursivo que os sujeitos-agentes se constituem através da linguagem. O discurso sobre a educação em tempo integral materializado no PME, por exemplo, faz parte do campo discursivo da educação e as formações discursivas integradas nesse espaço dialógico tanto ditam aquilo que pode e deve ser dito, conforme as regras que determinam o discurso, como pode haver também articulações entre os sujeitos-agentes com aquilo que é rejeitado no discurso. Fairclough (2001) nos auxiliou a perceber que as formações discursivas por nós encontradas ocupam um espaço de troca, podendo se articular com suas próprias formações ou gerarem conflito ao se articularem com aquilo que se encontra fora delas.

O discurso, portanto, não é o porta-voz da realidade. Ele é a realidade assumida pelos sujeitos-agentes através da linguagem.

A proposta de análise do ciclo das políticas utilizado por Mainardes (2006), por exemplo, também revela aproximações com a perspectiva tridimensional faircloughiana quando compreende os sujeitos-agentes inseridos num contexto de influência de grupos de interesses que definem a política através da construção de sua agenda. O contexto de produção de texto considerado se aproxima da análise textual e da análise da prática discursiva faircloughiana ao englobar processos de codificação, seleção e negociação da linguagem e significados presentes na política.

Já no contexto da prática, envolvendo o processo interpretativo da política, também se encontram aproximações com a análise da prática social faircloughiana, que se debruça na identificação dos discursos hegemônicos a permeá-la. Diante disso, apesar das semelhanças entre a análise crítica do discurso e a análise do ciclo de políticas, optamos em nos aprofundar apenas na ADC de modo a considerarmos o discurso e o conceito de sujeitos-agentes que lhe compõem o método.

Na perspectiva adotada, o processo de coleta cria e fortalece laços de amizade bem como compromissos firmados entre os investigadores e a população investigada culminando em dar-lhes retorno dos resultados alcançados e viabilidade de aprofundamento em futuras pesquisas. Nessa interação entre investigadores, sujeitos e campo de estudo, os olhares dos investigadores, a partir de seus pressupostos teóricos, permitem o desenvolvimento da análise científica. Dessa maneira, nossos pressupostos teóricos aliados ao prosseguimento da análise escolhida nos permitiram chegar ao conjunto de atores pesquisados, conforme explicitado no quadro a seguir:

Quadro 5 - Relação dos entrevistados segundo o cargo ocupado, a formação, o tempo de experiência na área da educação e no PME*

| Cargo | Formação acadêmica | Tempo de experiência na área de educação | Tempo de experiência no PME |
|--|--|---|------------------------------------|
| Coordenadora municipal do Programa Mais Educação | Pós-graduação em Educação Ambiental e Gestão Pública | 14 anos | 1 ano e 6 meses |
| Coordenadora do Programa Mais Educação na Escola | Licenciatura em Artes | 23 anos | 3 anos |
| Gestora escolar | Pedagogia com especialização em formação de Recursos Humanos | 24 anos | 1 ano e 9 meses |
| Monitor do Programa Mais Educação | Pedagogia com especialização em Psicopedagogia | 23 anos | 3 anos |
| Professor do ensino regular | Graduação em Música | 7 anos | Não possui |
| Professora do ensino regular | Graduação em Letras com Pós-graduação na área | 15 anos | Não possui |

* Exceto os jovens/estudantes entrevistados (contatos com os sujeitos-agentes e entrevistas realizadas no período de julho a setembro de 2014).

Para a seleção dos sujeitos-agentes, apresentados no quadro 5, também foram utilizados como critério a escolha de uma escola que o(a) gestor(a) estivesse no cargo desde a implantação do PME no referido município. Porém, em decorrência das eleições municipais de 2012 e a entrada de um novo gestor municipal, os cargos de gestores das escolas foram substituídos por novas indicações, e isso resultou em todas as escolas, com o PME instalado, terem novos gestores em 2013.

Abandonamos esse critério de seleção da escola com base no tempo da gestão e optamos, após levantamento das escolas em que o PME estava instalado, por selecionar uma unidade de ensino em que o quantitativo de jovens inseridos no PME fosse elevado. Com isso, a escola selecionada possuía, no ano da coleta, 67% de seus jovens com 15 anos ou mais inseridos no PME.

Os demais atores entrevistados foram selecionados através de convite em que neles apresentamos resumidamente a pesquisa e sua relevância para o município. Todos os sujeitos assinaram o termo de livre consentimento da gravação de suas falas para posterior utilização em prol da referida pesquisa científica. Em consonância com os dados dos envolvidos e em conformidade com nossa análise sobre como eles consideraram o programa e os jovens que dele fazem parte, observamos que a maioria dos executores do PME possui formação em nível de pós-graduação e com mais de 10 anos de experiência na área da educação.

Mesmo com essa vasta gama de experiência profissional da grande maioria, o envolvimento com o PME veio sendo algo recente, principalmente pelo pouco tempo de

implantação do programa no município, porém, inovador e gerador de mudanças dentro da unidade de ensino. Sobre os jovens pesquisados obtivemos os seguintes dados:

Quadro 6 - Dados sociodemográficos dos jovens participantes da pesquisa*

| Jovem | Idade | Escolaridade | Trabalho | Sexo | Com quem mora | Bairro Onde Mora |
|-----------|---------|--------------|-------------------------------------|-------|---------------|-------------------------------------|
| Jovem (A) | 15 anos | 9º ano | Não | Masc. | Mãe | Engenho Cachoeira |
| Jovem (B) | 15 anos | 9º ano | Não | Fem. | Pai e Mãe | Engenho Cachoeira |
| Jovem (C) | 18 anos | 8º ano | Não | Masc. | Pai | Engenho Guerra |
| Jovem (D) | 16 anos | 9º ano | Não | Fem. | Mãe | Campo do Avião-Ipojuca Centro |
| Jovem (E) | 17 anos | 9º ano | Carregamento em depósito de bebidas | Masc. | Mãe | Travessa José Algino-Ipojuca Centro |
| Jovem (F) | 15 anos | 9º ano | Não | Fem. | Mãe | Engenho Cachoeira |

* Contatos com os jovens, grupo focal e entrevistas realizados no período de julho a setembro de 2014.

O quadro 6 nos apresenta um total de seis jovens selecionados através de carta-convite (apêndice A). Assim como ocorreu com os demais executores do programa, os jovens que aceitaram participar do grupo focal foram brevemente informados sobre os objetivos da pesquisa e sua relevância social, principalmente para o segmento deles. Outras etapas realizadas com eles ocorreram durante a aplicação da técnica de grupo focal e encontram-se descritas mais adiante. Considerando que os discursos são representações não mensuráveis, aplicar um quantitativo denso de sujeitos na pesquisa qualitativa pode se tornar um problema para a análise, caso seja o *corpus* amplo e dependendo do tempo de duração da pesquisa, se não houver a clara definição do que se deseja alcançar com ela.

Ao observarmos o quadro com os dados sociodemográficos dos jovens, percebemos que o grupo se apresentou homogêneo por não possuir hierarquia entre eles (como já mencionamos anteriormente) e eram, em sua grande maioria, alunos do último ano do ensino fundamental. A maior parte deles é moradores da zona rural, deslocados para estudar nesta escola por consequência da ausência de ensino fundamental II na zona rural. Apresentaram também uma renda familiar provida por apenas um membro da família. A ausência paterna na vida da maioria dos jovens que compuseram o grupo focal também foi uma característica evidenciada.

Os jovens convidados encontravam-se na faixa etária de 15 anos ou mais. Conforme o Estatuto da Juventude, a faixa etária juvenil é subdividida entre as categorias jovem-

adolescente, 15 a 17 anos; jovem-jovem, 18 a 24 anos e jovem-adulto, 25 a 29 anos. Tentamos, então, convencê-los a participar do grupo focal, entregando-lhes convites e na pretensão de que eles não se sentissem coagidos a participar da pesquisa pela imposição da coordenadora do programa ou por alguma outra pessoa. O número de jovens que participou do grupo focal não foi um quantitativo expressivo, porém, passível de realização da técnica e sendo resultante da livre adesão dos jovens por participar do momento.

Em síntese, os quadros com os dados dos sujeitos-agentes pesquisados mostram que estes foram compostos por dois professores, uma gestora, a coordenadora do programa no município, a coordenadora do programa na escola, um monitor do programa e seis jovens inseridos no PME.

2.4.3 Grupo Focal

Através da técnica de grupo Focal (GF), buscamos analisar os discursos dos jovens a partir das práticas vivenciadas por eles no programa, as influências do PME em suas trajetórias acadêmicas e também registrando como avaliam a educação em tempo integral de qual fazem parte.

Gatti (2012) afirma ser a técnica do grupo focal oriunda de trabalhos em grupos desenvolvidos pela psicologia social. Nela se privilegia a seleção de participantes conforme algumas características em comum a lhes qualificarem para a discussão central da pesquisa. A autora relembra que esta técnica foi primeiramente utilizada em pesquisa de marketing nos anos de 1920. Sua utilização em estudos sobre a recepção de programas de televisão e também em processos de pesquisa-ação ocorreu apenas por volta de 1950.

A técnica de GF é também considerada um bom instrumento de levantamento de dados nas ciências humanas, quando pertinente aos propósitos da pesquisa. Gatti (2012) também recomenda posicionamentos para o moderador e relator durante a aplicação da técnica. Ao moderador afirma não dever ele realizar intervenções negativas ou positivas durante o decorrer da técnica. Sua sugestão é a de que ele apenas intervenha para facilitar as trocas e manter os participantes na discussão relacionada aos objetivos principais do trabalho. “Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (GATTI, 2012, p. 9).

Gomes (2005) também se aprofunda na técnica de GF e afirma ser ela uma técnica para se compreender percepções, crenças, atitudes, preferências, necessidades, sentimentos e ideias dos participantes acerca de um determinado assunto.

Em nosso grupo focal emergiram diversos pontos de vista a partir do contexto de interação criado. O grau de consenso sobre certos tópicos foi explorado da mesma forma que as diferenças, divergências e contradições. A adesão dos participantes ao GF é outra característica levantada pelos estudiosos dessa técnica, pois ela deve ocorrer de maneira voluntária e com o envio de convites a cada possível participante. O convite, conforme Gatti (2012), precisa atrair os possíveis selecionados a disporem de seu tempo para aderir ao trabalho referente ao tema tratado.

Para tanto, a escolha pelo uso dessa técnica exigiu de nós certa formação complementar no trabalho com grupos. Sentimos a necessidade de procurar uma formação sobre o uso dessa técnica antes de adentrarmos no campo empírico. Por isso inscrevemo-nos, durante o período de março de 2014, numa oficina realizada pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). O professor Márcio Costa da Universidade Federal do Rio de Janeiro tinha sido convidado para proferir uma formação sobre o uso desta técnica. Naquele momento, a FUNDAJ desenvolvia uma pesquisa com gestores municipais e optou por fazer uso da técnica de GF. A instituição decidiu capacitar seu quadro de investigadores envolvidos com a pesquisa no uso dessa técnica. Como resultado dessa ação, vagas extras foram ofertadas para orientandos da professora Janete Lins Azevedo (nossa orientadora), que também é consultora da referida pesquisa.

A formação nos deu subsídios para desenvolver o GF com mais segurança e nos ajudou a coletar dados detalhados sobre o tema proposto. O desenvolvimento do grupo focal se deu por meio de etapas e num primeiro momento, assumindo o papel de moderadora, nos apresentamos e apresentamos também a relatora na tentativa de convencê-los a respeito da relevância da pesquisa. Em seguida, repassamos, na ocasião, dicas sobre a técnica de GF e sobre a inexistência de interrupções de nossa parte no decorrer das respostas, reforçando, assim, a ideia deles buscarem gerar uma roda de diálogos entre eles.

Após a apresentação inicial, como moderadora, iniciamos a conversa através de uma dinâmica grupal de enfoque holístico, baseada nos estudos de Costa, E. (2010). Distribuimos aos participantes folhas de ofício e solicitamos uma reflexão deles, em forma de desenho ou escrita, sobre suas projeções de futuro em nível das expectativas, das necessidades e dos desejos de realização pessoal. Posteriormente a esta etapa de produção dos desenhos, propusemos a apresentação dos desenhos para que os demais jovens se posicionassem antes que o autor do mesmo expressasse o que quis retratar em sua criação.

A dinâmica inicial facilitou a interação entre eles, pois todos se mostraram interativos no decorrer do seu desenvolvimento e aparentavam estar satisfeitos com o momento inicial. Sobre as dinâmicas de animação do grupo, Gatti (2012, p. 35) destaca:

Vários autores consideram que se podem usar algumas técnicas de animação de grupo ou exercícios, evidentemente escolhidos de forma adequada a um grupo de pesquisa e dentro dos propósitos desta [...] em busca da cooperação e já exprimindo suas diferenças ou concordâncias. Isso pode ser útil quando, por qualquer fator, se prevê ou se constata muita inibição nos membros do grupo em entabular conversa.

Como o grupo era composto por jovens, consideramos válido iniciar o GF utilizando animação, esta técnica de grupo anteriormente descrita. Pretendemos com a dinâmica inicial sensibilizá-los positivamente de modo a facilitar a interação entre eles. Durante o desenvolvimento dela, a relatora registrou que os jovens aparentavam estar muito tímidos e sérios como se as dúvidas pairassem sobre o que iriam expressar a respeito do futuro que almejavam.

Alguns, de início, não sabiam nem por onde começar e tentaram conseguir até mesmo a opinião do jovem ao lado sobre o que poderia expressar. Outros pensavam no que fazer e alisavam a cabeça ou expressavam leves sorrisos. Alguns, enquanto desenhavam na folha, direcionavam sorrisos para a moderadora e a relatora.

Após definidos os desenhos, mais seguros do que iriam produzir, eles sorriram muito com um colega que soltava piada sobre seu próprio desenho durante o momento de elaboração dele.

O efeito da dinâmica inicial foi, a nosso ver, positivo porque logo em seguida iniciamos a coleta dos dados sócio-demográficos deles e os mesmos já se sentiam mais desinibidos em colaborar com o que a moderadora vinha propondo. Este segundo momento também demonstrou uma forte interação entre eles que conseguiram preencher os dados pessoais rapidamente, tirando dúvidas uns com os outros e sem sentirem a necessidade de se dirigir à moderadora para tirarem dúvidas.

A transcrição sobre a reflexão dos jovens a respeito de seus futuros, suas expectativas, suas necessidades e seus desejos de realização pessoal teve uma duração de treze minutos e quarenta e um segundos. Os jovens participantes do GF revelam em seus desenhos o sonho de realizarem suas projeções de futuro através da obtenção de bens materiais e citam o desejo de terem suas casas próprias, de serem independentes financeiramente para conhecer cidades no exterior e de serem famosos através de profissões de sucesso. “Ser um jogador de futebol...

reconhecido mundialmente e indo morar fora que nem Ronaldinho Gaúcho” (Jovem E, 17 anos). “Eu pretendo estudar e me formar em direito... me casar:... morar em Paris:: ter uma linda mansão... viajar para vários lugares e:: estudar... me formar...” (Jovem A, 15 anos).

No plano das ascensões que visam o coletivo, alguns jovens citam o desejo de constituírem família, casar e ter uma profissão que possa ajudar o próximo. “Espero ser enfermeira para ajudar os outros na doença” (Jovem B, 15 anos).

Nascimento (2006) afirma que a proeminência dos projetos de vida dos jovens costuma se direcionar a projetos de desenvolvimento individual (o jovem) e coletivo (suas comunidades). No entanto, pesquisas atuais sobre projetos de vida de jovens do ensino médio das escolas públicas têm demonstrado que em nossa sociedade, germinada por intensos valores individualistas cotidianamente difundidos e reforçados pela indústria cultural e a despertar nos jovens a busca incessante da beleza, da liberdade sem limites, da sensualidade e do hedonismo, fazem com que cada vez mais haja a ausência de projetos coletivos em suas projeções para o futuro.

Isso significa que a maioria dos projetos de vida juvenis não vem destacando traços altruístas e solidários para com o próximo, ou seja, não vem se preocupando com a transformação social de suas comunidades. Não nos vale aqui aprofundar esta discussão por ela não se integrar aos nossos objetivos propostos. No entanto, salientar foi preciso até para reconhecermos as identidades descritas nas projeções de futuro dos jovens que compuseram nosso GF.

No mais, o anonimato dos sujeitos participantes do GF foi preservado durante a apresentação dos resultados na análise e para isso utilizamos codinomes fazendo uso de letras para diferenciar a fala de cada jovem. Utilizamos também, durante o desenvolvimento do GF, um método visual a serviço da pesquisa social. Loizos (2008) considera o registro das ações por meio do vídeo algo bastante recorrente nas pesquisas científicas. Por isso, optamos pelo uso do recurso visual durante a aplicação da técnica.

O autor aponta também que o registro visual fornece um conjunto de anotações mais detalhadas ao possibilitar uma maior riqueza nos detalhes captados durante a coleta. A indicação feita pelo autor de testar a qualidade dos equipamentos de vídeo e triangulá-lo com o uso de equipamento de gravação de voz também foi acatada por nós no decorrer do GF. Nessa trilhagem, conseguimos captar detalhadamente o que os participantes expuseram em seus depoimentos e que nos permitiu ancorar em um dado contexto social a facilitar a identificação das ordens discursivas em que se apoiaram.

2.4.4 Análise dos documentos

Um de nossos objetivos compreende a análise crítica do discurso oficial sobre as concepções de juventude(s) e educação integral presentes nos documentos normativos do Programa Mais Educação. Para alcançá-lo, inicialmente, levantamos o *corpus* e selecionamos três documentos oficiais relacionados ao que buscávamos analisar e que podem ser tomados como principais marcos legais do programa. São eles: a Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007b), o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a) e o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2013b).

Para uma pesquisa dentro do modelo tridimensional de análise faircloughiana, a análise textual dos documentos jurídicos produzidos sobre o programa serve de complementação ao método e se coloca como parte fundamental na compreensão sobre que condições e por quem a política foi produzida. A ADC nos permitiu, com isso, considerar a unidade de ensino como um lugar de conflito, de luta ideológica e de espaço em que os sujeitos-agentes envolvidos não devem ser reduzidos a adeptos e/ou simplesmente manipulados pela hegemonia discursiva dentro da instituição.

Diante disso, Fairclough (2001) nos auxiliou a perceber que a prática discursiva ocupa um espaço de troca, podendo ela se articular com suas próprias formações discursivas ou gerarem conflito ao se articularem com aquilo que se encontra fora delas.

[...] A análise de um discurso particular como exemplo de prática discursiva focaliza os processos de produção, distribuição e consume textual. Todos esses processos são sociais e exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado [...] quais os autores, contextos que possibilitou esses documentos, quais os discursos desses documentos, o que eles revelam (FAIRCLOUGH, 2001, p. 99).

O discurso assumido pelos sujeitos-agentes através da linguagem se encontra também, dentro dessa perspectiva de análise crítica, nos textos completos a compor os documentos. Estes se tornam objetos de análise com vista a compreender as estruturações sociais em sua organização de sentidos comportamentais, podendo se apresentar tanto em formato escrito quanto falado.

Le Goff (1994) afirma serem os documentos montagens que partem da história social dos produtores deles, ou seja, não existindo um documento verdade. Por isso, durante a análise, foi preciso tentar verificar em que condições esses documentos foram produzidos, ou

seja, em que contexto foram criados para, dessa maneira, captarmos o elo entre a memória coletiva presente neles e a história científica aplicada a eles.

Assim, entendemos que a análise de documentos nos auxilia no alcance de nossos objetivos diante da possibilidade de melhor compreendermos as condições em que a política de ETI se produz. As ações do governo federal com relação a esta política nos permitem elencar os documentos que estão destinados a expor os princípios de educação integral presente nela e seu modo de tratamento dispensado aos jovens. Neste panorama, encontramos documentos elaborados em nível nacional. No entanto, no sistema municipal de ensino do Ipojuca não havia, durante o ano da referida coleta, nenhum documento construído pelo comitê local de educação integral, como propunha os documentos normativos. Nem mesmo a existência de um comitê foi encontrada. A escola no ano de coleta também não tinha projeto político pedagógico concluído.

A ausência dos demais documentos que, de princípio, deveriam existir na escola e na Secretaria de Educação do município nos limita a analisar apenas aqueles de nível nacional divulgados pelo Ministério da Educação.

2.4.5 Entrevistas semiestruturadas

Com o intuito de alcançar nossos objetivos, fizemos também uso de entrevistas focalizadas para nos aprofundarmos nos discursos dos jovens e dos demais agentes envolvidos sobre o programa, os modos de recepção da escola ao PME e os jovens nele inseridos.

A entrevista é considerada por Marconi e Lakatos (2010) como o encontro entre duas pessoas com o objetivo de obter informações sobre determinado assunto e mediante uma conversação de natureza profissional. É também um procedimento de coleta de dados bastante utilizado em investigação social, pois ela busca obter opiniões sobre o que as pessoas acreditam ou pensam que os fatos sejam.

Bourdieu (2003) nos fornece dicas sobre a elaboração de entrevistas. Para ele, é preciso, durante a condução das entrevistas, desenvolver um olhar sociológico que possa perceber e controlar os efeitos da estrutura social em que a entrevista se realiza. Denominou este processo de flexibilidade reflexa.

O autor defendeu também que durante a sua aplicação não haja uma comunicação violenta, isto é, que se possa instalar uma relação de escuta ativa e metódica tentando compreender o sentido que o pesquisado oferece àquela situação. Conduzir uma entrevista é

fazer com que a interrogação tenha sentido para o pesquisado. Essa compreensão do pesquisado sobre o problema proposto na entrevista leva a reflexões há muito reprimidas e que podem anunciar uma extraordinária intensidade expressiva durante o diálogo.

O pesquisador, então, deve compreender o que pode ser dito e o que não pode ser dito pelo entrevistado, as censuras que o impedem de dizer algo e as incitações que o encorajam a dizer, estando o pesquisador a iniciar e conduzir toda a regra deste jogo.

Compreendendo esse procedimento de coleta sugerido por Bourdieu (2003), optamos pelo tipo de entrevista semiestruturada. Esse tipo indica que seja feito um roteiro inicial com tópicos relativos ao problema investigado. O roteiro não possui um fim em si mesmo e o pesquisador tem a liberdade de fazer perguntas complementares sem obedecer a uma estrutura formal.

A preparação de nossa entrevista seguiu os passos indicados por Marconi e Lakatos (2010). Iniciamos definindo os objetivos a serem alcançados através dela e elaboramos o roteiro com as questões necessárias para este alcance. Em seguida, marcamos com antecedência a hora e o local em que aplicaríamos a entrevista para nos assegurar que seríamos recebidos. Garantimos também aos entrevistados sua confidencialidade com relação às suas identidades. Algumas etapas foram realizadas durante a aplicação das entrevistas. Entre elas tivemos: o uso do gravador de voz, realizado o teste prévio do aparelho; a realização de perguntas, uma de cada vez, e iniciadas pelas que provavelmente não seriam rejeitadas e o término envolveu o mesmo ambiente de cordialidade com que se iniciaram as entrevistas.

Fairclough (2001) nos informa que para compor o quadro analítico devemos nos interessar pela estrutura do diálogo durante as entrevistas ou conversas. Esse diálogo envolve os sistemas de tomadas de turnos e as convenções de organização da troca de turnos do falante, como também as convenções para iniciar e finalizar as entrevistas. Dessa forma, consideramos também na análise a estrutura do diálogo gerado no decorrer das entrevistas.

As respostas obtidas foram válidas, sendo claras e relevantes em relação aos objetivos da pesquisa, e isso facilitou o processo de transcrição das mesmas. Diante disso, realizamos uma transcrição literal havendo uma verdadeira interpretação dos dados transcritos e também transcrevendo os marcadores de contextos: linguagem informal, gestos, entonação, ritmo etc. A descrição do *locus* de investigação, antes da transcrição literal das entrevistas, também foi realizada.

Partindo dessas orientações descritas, construímos nosso quadro de análise baseadas no fundamento teórico-metodológico aplicado ao material transcrito, conforme veremos adiante.

Quadro 7 - Trecho da transcrição de uma Entrevista

| Tópico de Análise | Entrevista Jovem (A) Legenda: em fundo cinza, algumas contribuições para AT (análise textual) e PD/OS (prática discursiva/social) |
|---|--|
| Destinação aos jovens | <p><i>Entrevistadora-</i> Você acha que essas oficinas são voltadas para os jovens ou só para as crianças?</p> <p><i>Jovem(A)-</i> Aos dois né?... porque tanto faz os dois tá fazendo e é significativo para os dois...</p> <p><i>Entrevistadora-</i> como é o esquema das pinturas na oficina? São vocês que escolhem?</p> <p><i>Jovem(A)-</i> A pintura eh:: ela dá um tema... Tarcila do Amaral... Aí... a gente escolhe o que a gente quer desenhar dela...</p> <p><i>Entrevistadora-</i> Geralmente é sempre assim em cima dos autores?</p> <p><i>Jovem(A)-</i> É</p> <p><i>Entrevistadora-</i> Vocês veem a história do autor e como ele virou o artista?</p> <p><i>Jovem(A)-</i> é..</p> |
| Trajetória Juvenil no PME | <p><i>Entrevistadora-</i> tu acha que mudou tua vida depois de entrar no Mais Educação?</p> <p><i>Jovem(A)-</i> Mudou... [por que tu achas isso?</p> <p><i>Jovem(A)-</i> Porque o horário que eu me acordava era muito tarde... comecei a acordar mais cedo todos os dias... [Hum::</p> <p><i>Entrevistadora-</i> Tu acha que este lado artístico é importante para sua vida? Te deixa feliz?</p> <p><i>Jovem(A)-</i> Deixa... eu gosto... ((sorriso)).</p> |
| Concepção de juventude | <p><i>Entrevistadora -</i> O que é ser adolescente para você?</p> <p><i>Jovem(A)-</i> Para mim eu acho que é a melhor parte da vida porque é a parte que a pessoa se diverte mais... sai mais com os colegas... tem mais responsabilidades... [e é? Tipo o que?</p> <p><i>Jovem(A)-</i> Tipo colégio... quando a mãe sai de casa a pessoa tem que cuidar da casa...</p> <p><i>Entrevistadora-</i> hum... o que você gosta de fazer no seu tempo livre?</p> <p><i>Jovem(A)-</i> Andar, passear com os colegas... tenho muito amigos e todo mundo me conhece onde eu moro... eu falo mu-i-to (risos)...</p> |
| Integração tempo regular e contra turno | <p><i>Entrevistadora-</i> Você acha que o que aprende aqui tem a ver com o que você aprende na sala de aula?</p> <p><i>Jovem(A)-</i> NÃO. É diferente.... muito... nem na aula de arte...</p> <p><i>Entrevistadora-</i> O que acontece nesta oficina que você gostaria que acontecesse nas suas aulas da sala de aula?</p> <p><i>Jovem(A)-</i> Ter mais atividades artísticas durante as aulas...</p> |
| Avaliação pessoal do programa | <p><i>Entrevistadora-</i> De positivo o que tem neste programa?</p> <p><i>Jovem(A)-</i> Pintar e desenhar... eh:: eu fico orgulhoso...</p> <p><i>Entrevistadora-</i> E quais são os aspectos negativos?</p> <p><i>Jovem(A)-</i> O espaço que a gente não tem... As tintas que faltam muito... e a gente viajar para expor esses quadros mais...</p> <p><i>Entrevistadora-</i> Em geral este programa tem contribuído para a trajetória da escola... a escola está sendo mais legal depois deste programa?</p> <p><i>Jovem(A)-</i> Tá... melhorou muito... minha rotina era diferente [então ajudou na tua trajetória na escola? [eh::ajudou muito na minha trajetória...</p> |

Desse modo e a partir da utilização de todos estes recursos aplicados durante nossa coleta de dados, iniciaremos, a seguir, a descrição aprofundada de como esta política de educação em tempo integral veio se materializando no país desde seu surgimento. Após esta fase, adentramos na análise propriamente dita dos documentos, das entrevistas e dos discursos colhidos no GF para, assim, findarmos em nos últimos capítulos com a apresentação dos resultados alcançados.

3 CONCEITOS E TRAJETÓRIAS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Dando continuidade à apresentação da pesquisa que resulta na nossa dissertação, neste capítulo continuamos a problematizar aspectos de nossas referências teóricas e utilizamo-nos de uma abordagem histórica para descrever as experiências de ETI que foram vivenciadas nas escolas públicas brasileiras desde então. A filiação das experiências levantadas às diversas concepções de educação integral também foram pontuadas do mesmo modo que consideramos válido sinalizar ainda as similaridades dessas experiências com a atual política de educação em tempo integral.

Nessa direção, propusemo-nos iniciar o capítulo diferenciando duas categorias bastante difundidas no campo da educação integral: a ‘educação integral’ e a ‘educação em tempo integral’.

3.1 Compreendendo a Educação Integral e em Tempo Integral

A discussão sobre estas duas categorias vem possuindo uma relação direta com a questão da qualidade da educação nas políticas públicas. Mosna (2014) considera que as necessidades de universalização do ensino fundamental atreladas às políticas reparadoras das desigualdades educacionais têm buscado estabelecer uma ampliação do tempo escolar numa perspectiva de educação compreendida como integral.

No entanto, Gadotti (2009) salienta que não podemos relacionar tais categorias de forma simplista, pois a educação integral possui um conceito muito mais amplo e envolve diversificadas concepções, de modo que reduzir a educação integral apenas às atividades ‘culturais’ no segundo turno e com vistas à ocupação do tempo livre de crianças e jovens não a torna uma educação de formação integral.

O autor considera ainda serem as atividades culturais importantes para a formação de crianças e jovens. No entanto, precisam estar inseridas num projeto político pedagógico de ‘escola de tempo integral’. Isto significa que apenas ocupar o segundo turno com atividades esporádicas e assimétricas e sem envolvimento algum com o ensino regular não as torna propositalmente integradas a uma visão mais ampla de educação.

Mosna retoma Coelho (2009) e relata que a origem do termo educação integral ocorreu durante a Grécia antiga quando os gregos passaram a conceber a formação humana como aquela que precisava considerar as qualidades físicas, espirituais e morais de cada

indivíduo. Nessa filosofia de ação se compreendia que não precisava haver uma hierarquização entre os conhecimentos, os saberes e as experiências do cotidiano, pois todos eles se complementavam e forneciam uma formação intencionalmente social.

Com o advento da Revolução na França (1789), tornando-se ela o marco de início da modernidade, o conceito de educação integral volta a ser discutido sob diferentes olhares, o que gerou outras concepções sobre o ideal de formação humana. A busca pela emancipação humana, permitida por aquele contexto de mudanças, favoreceu o surgimento de grandes ideologias políticas e cada qual concebia, com alguns pontos em comuns, a formação educacional mais apropriada aos seus preceitos.

Mosna (2014) em uma de suas reflexões sobre as concepções de educação integral afirmou que embora tenham surgido recentemente diferentes concepções do que se entende por educação integral, elas, no entanto, costumam carregar traços das concepções mais antigas (liberais e/ou socialistas) mescladas com ideologias políticas contemporâneas.

Nessa perspectiva, descrevemos e interpretamos, adiante, diferentes concepções de educação integral materializadas no país, as quais mantiveram similaridades entre elas, e que identificamos nos referenciais do Programa Mais Educação.

3.2 Concepções de Educação Integral e suas influências no Brasil

Ao longo do século XIX surgiram duas grandes ideologias políticas intituladas de liberalismo e socialismo. Elas divergiam entre si, principalmente em suas concepções de emancipação humana. Para os socialistas, apenas com o fim da exploração capitalista e extermínio das desigualdades sociais é que se poderia alcançar a emancipação, tida como reflexo de uma revolução social. Já os liberais pregavam, de maneira geral, a possibilidade de emancipação através do desenvolvimento técnico-científico dos povos. Essas duas grandes ideologias serviram de suporte para as diferentes visões de educação dirigida à emancipação humana e que se originaram a partir delas.

Uma das primeiras concepções descritas em nosso estudo se refere à *vertente libertária*, e nomes como Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), Mikhail Bakunin (1814-1876) não poderiam deixar de ser citados. Eles foram figuras centrais na difusão dos ideais anarquistas dentro do movimento operário europeu, os quais se disseminaram entre a segunda metade do século XIX e as três primeiras décadas do século XX (GALLO, 1995a). Esses ideais culminaram em uma teoria educacional anarquista constituindo o que Gallo (1995a) considerou por Pedagogia Libertária. Os anarquistas fizeram ferrenhas críticas à educação

burguesa por acreditarem que ela intensificava a dualidade do ensino através de sua posição por uma sociedade de exploração.

Calsavara (2012) em sua consulta à Imprensa Operária Anarquista, sediada no arquivo Edgard Leuenroth da UNICAMP, registrou que a ideologia política anarquista buscava a emancipação de todos através de uma liberdade plena que seria conduzida apenas pela razão humana. Defendia, para isso, uma nova ordem social guiada pela liberdade e em que a produção, o consumo e a educação satisfizessem as necessidades de todos.

[...] A ciência só pode ser o veículo do progresso desde que seja devidamente distribuída pelo conjunto da sociedade. Avanços tecnológicos conseguidos através da manutenção de amplas parcelas da sociedade na miséria e na exploração não representam o verdadeiro progresso da humanidade; só pode havê-lo, de fato, quando o acesso ao conhecimento e à técnica é possibilitado para todos [...] (GALLO, 1995a, p. 10).

A opção política aceita pelos anarquistas foi, portanto, uma tentativa de pôr fim à exploração e à desigualdade que vieram ocorrendo através do monopólio do conhecimento por determinados grupos dominantes. É neste contexto que a concepção de educação anarquista aparece, pois ela seria responsável por distribuir igualmente a socialização do conhecimento científico, principalmente à massa operária. Colocava-se em defesa da democratização do acesso à ciência e rompia com a clássica dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, o que acabou dando fundamento para o surgimento de sua concepção de educação integral.

O conceito de educação integral utilizado pelos anarquistas articulava, conforme Gallo (1995a), quatro momentos em seu processo pedagógico, sendo eles: o momento de educação intelectual, em que ocorria o aprendizado de conhecimentos científicos e culturais acumulados pela humanidade; o momento da educação física, que se voltava para uma educação saudável do corpo e esportes; o momento de educação manual para desenvolver as habilidades sensório-motoras e inserir os indivíduos no aprendizado profissionalizante; e o momento da educação moral, na qual ocorriam vivências coletivas com vistas a desenvolver práticas solidárias destinadas a construir uma sociedade mais justa e igualitária.

“O ideal de educação integral nessa vertente era formar homens completos capazes tanto de pensar, criar, planejar quanto de executar manualmente os projetos racionalmente elaborados” (GALLO, 1995a, p. 11). Mosna (2014) também considerou que a concepção de educação integral anarquista defendida pelo movimento operário europeu trazia em suas bandeiras de luta esse ideal de educação para a formação humana completa.

“Dessa forma, os pontos básicos da educação revolucionária eram a justiça na igualdade de oportunidades, a democracia em sua direção, o trabalho como instrumento de aprendizagem e a generalidade precedendo a especialização” (GALLO, 2002, p. 24).

Diante da prática desses momentos descritos sobre o processo pedagógico libertário, Calsavara (2012) também afirma haver uma tríplice dimensão na educação anarquista, pois seu processo pedagógico envolvia: uma educação formal, uma educação não formal e uma educação informal. Ambas tinham igualmente sua relevância e nenhuma delas ocorria isoladamente, pois faziam parte de uma ‘rede’ que os anarquistas chamavam de educação.

Segundo a autora, a educação formal era tida pelos anarquistas como aquela realizada pela escola com disciplinas específicas, currículo e sequência didática sistematizada. A educação não formal era considerada como aquela em que não havia tempo fixo de ocorrência nem certificação. Ocorria em ambientes como conferências do próprio movimento operário, palestras, teatro com provocação de debates para reflexões etc. Já na educação informal se encontravam todas as demais formas educativas presentes no cotidiano, sendo, então, a educação considerada como um processo de permanência por toda a vida.

Algumas experiências da pedagogia libertária foram consolidadas no Brasil e no mundo. As primeiras experiências dela datam de fins do século XIX com as práticas de Paul Robin⁸, e no início do século XX com a abertura da comunidade-escola *La Ruche*, traduzida para o português como "a Colmeia" de Sébastien Faure⁹. Houve também a experiência da *Escuela Moderna de Barcelona* do catalão Francesc Ferrer i Guàrdia¹⁰, sendo todas estas experiências consolidadas durante esse período.

Gallo (1995a) relata ainda que a organização da escola de *Cempuis*, tendo Paul Robin coordenado, colocava todos os membros em um patamar de igualdade, sendo a liberdade de cada membro fundamental para que ocorressem os estudos. Robin nessa experiência conseguiu desenvolver uma coeducação dos sexos, destinando a escola tanto aos meninos

⁸ Paul Robin (1837-1912) foi diretor do Orfanato de *Cempuis*, durante o período de 1880-1894, local em que aplicou os princípios da educação integral que havia elaborado. Em 1867, no Congresso de Lausanne, a Associação Internacional dos Trabalhadores incluiu entre os seus temas o da educação integral e para o qual Robin foi designado para proferir sua posição sobre o ensino integral, fazendo conjuntamente suas críticas à educação unilateral durante o congresso de Bruxelas, em 1868. Ver Gallo (1995b).

⁹ Sébastien Faure (1858-1942) era ativista libertário francês fundador da escola *La Ruche*, local em que buscou desenvolver seu método de ensino indutivo contrário à metodologia dedutiva tradicional. Ver Gallo (1995b).

¹⁰ Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909) anarquista espanhol que se dedicou à docência por longos anos chegando a fundar a *Escuela Moderna de Barcelona* em 1901. Seu método racional de ensino focava nas ciências naturais sob forte influência positivista e com foco na oferta de uma educação integral. Sua escola era frequentada por ambos os sexos e nela se defendiam práticas da teoria libertária, abolindo os castigos e as práticas de repressão e submissão. Ver Gallo (1995b).

quanto às meninas e fornecendo uma educação laica em oposição às escolas religiosas que eram a grande maioria naquela época.

Já na experiência da escola Colmeia de Faure, ela se caracterizava por ser mais privatista em sua oferta, porém fazia uma intensa oposição metodológica entre adestramento e educação integral. Defendia uma educação através do exemplo e do convívio social, se opondo à concepção da educação tradicional com sua face disciplinadora e obrigatória. O próprio diretor da unidade tinha este cargo como figurativo, pois não havia em sua organização política um diretor específico. Os membros da comunidade escolar faziam rodízio no cargo apenas para atender às necessidades da escola junto à comunidade externa, até porque nas relações internas as decisões eram tomadas coletivamente.

Por sua vez, Guádia dirigiu suas ações pedagógicas na *Escuela Moderna* em defesa de um ensino laico e materialista. Propunha, para isso, que a educação fosse veiculadora de uma nova ciência, a qual integrasse as experiências do cotidiano instruindo a todos de forma igualitária, integral e de maneira que os indivíduos tivessem a plena consciência de sua própria liberdade (GALLO, 1995a).

Diante dessas experiências anarquistas na Europa e com a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os quais vieram em busca de trabalho tanto no campo quanto em atividades da nascente industrialização, surgiram, então, as primeiras organizações de operários urbanos formados por imigrantes europeus no Brasil. Juntamente com elas ocorreram experiências de educação integral anarquista neste solo.

Calsavara (2012), em sua pesquisa sobre o movimento anarquista no Brasil, relata que no início do século XX as chamadas Escolas Livres foram fundadas com base nos ideais defendidos pela Escola Moderna de Barcelona. Sua existência no estado de São Paulo foi de curto prazo devido às duras perseguições do Estado e da Igreja sobre elas.

Essas escolas atacavam a ideologia dominante ao se colocarem como anticlericais e subversivas ao Estado. Lutavam acirradamente pela recuperação de espaços sócio-historicamente dominados pelas classes dirigentes, e por isso seus ataques fervorosos contra o monopólio do ensino sobre controle estatal eram constantes.

A autora refere-se também à efetivação de uma Universidade Popular Livre no Rio de Janeiro em 1904. Grandes literários como Florentino de Carvalho e Fábio Luz estudaram nela e foram assíduos defensores do anarquismo brasileiro.

As experiências brasileiras e seus ideais de educação integral revelaram o que a vertente libertária nos deixou claramente expressa em seu objetivo principal de educar indivíduos para que pensassem coletivamente, isto é, capazes de formar os pilares de uma

nova sociedade a partir da destruição da moral burguesa; tanto foi nessa direção que seus princípios sempre se pautavam na cooperação, solidariedade e liberdade entre os indivíduos.

Nesse momento, ao adentrarmos em mais uma concepção de educação integral, passaremos a descrever a *vertente conservadora* para fins analíticos mais adiante. Sobre ela, Coelho (2002) teceu algumas considerações preponderantes, quando afirmou ser parte de um movimento político-social formado pela elite brasileira, o qual se intitulava como “salvador dos sem cultura”. Em 1932, esse grupo lançou um Manifesto Integralista revelando sua ideologia política num projeto que teve como mentor principal o político Plínio Salgado¹¹.

Silva e Silva (2012) salientaram que o projeto central desse movimento defendia o doutrinamento do povo através de uma centralizada ação do Estado. Nessa ordem, o Estado apoiaria a ideologia integralista e disciplinaria o ‘povão’, destinando uma educação de formação integral aos filhos da elite, responsáveis por assumir o comando do país. O acirramento da dualidade do ensino estava no auge dessa concepção.

Cavaliere (2002) enfatizou que para os integralistas a educação integral voltava-se à formação do homem em seus aspectos físicos, sociais e espirituais. A educação integral, portanto, envolveria o Estado, a família e a religião. Nessa concepção, a educação escolar das massas passou a ter como foco principal a alfabetização e a elevação do nível cultural da população através de seu desenvolvimento físico, intelectual, cívico e espiritual. O lema do movimento valorava ser “*a educação integral para o homem integral*” (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Valores como sacrifício, disciplina, punições e subserviência eram propagados e materializados nas práticas escolares, na tentativa de moldar os indivíduos aos interesses do Estado ‘Integral’. A integração ao Estado de espaços para o privatismo da família e da igreja foi estimada. Os integralistas concebiam a educação integral como doutrinação dos povos pelo fato de tentarem incluir nas diferentes ordens discursivas das instituições (Estado, família, escola, igreja...) a verdade por eles estabelecida. Essa prática predominou nas escolas brasileiras durante as primeiras décadas do século XX.

Mesmo se apoiando num alicerce político conservador, hegemônico e fundamentado em princípios como disciplina, espiritualidade e nacionalismo forjado, Silva e Silva (2012) não encontraram características dentro dessa vertente que pudessem considerá-la como

¹¹ Plínio Salgado (1895-1975) fundou o Partido Municipalista em 1918 juntamente com os líderes da região do Vale do Paraíba. Em 1932, a comissão técnica denominada de Ação Integralista Brasileira (AIB) ficou responsável por difundir a doutrina do movimento entre a população em geral, tornando-se um movimento político-cultural criado nos moldes fascistas.

preocupada com a ampliação da jornada escolar para se alcançar a educação integral proposta por eles.

Gramsci (1982) também teceu suas observações sobre essa vertente quando destacou em seus escritos que

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração dos grupos dirigentes. Destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino [...] não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses grupos determinada função tradicional, diretiva ou instrumental [...] (1982, p. 136).

De certa forma, Gramsci quis salientar que independente de ser denominada de escola tradicional ou de massas, toda ela pretende se manter socialmente, ou seja, se tornar uma tradição entre os povos ao disseminar seus princípios e valores. Nesta mesma época, início do século XX, eis que emergiu outra concepção de educação integral e esta se denominou de *vertente liberal-pragmatista*, a qual Gramsci teve também muito a nos dizer.

Antes de detalharmos a concepção de educação integral na perspectiva liberal, necessitamos conceituar a teoria liberal moderna de cidadania e suas especificidades, pluralistas e/ou sócio-democratas. Fazendo isso, estaremos enfaticamente contextualizando as especificidades em que se inseriu a maioria de nossas experiências de educação integral vivenciadas desde o século XX.

Azevedo (2004) compreendeu a teoria liberal moderna de cidadania sob uma concepção de Estado que distribui a sua responsabilidade afirmando alcançar o bem comum com a distribuição. O papel do Estado acabou se desdobrando em diversas variáveis, as quais se distinguiram pelo seu modo de apreender o bem comum. Tais variáveis se situam no interior dessa teoria podendo possuir traços de uma abordagem pluralista e também características defendidas pelos autores keynesianos em sua abordagem social-democrata.

Os pluralistas compreendiam que as chances eram iguais a todos os indivíduos no processo de participação política. Todos, segundo essa abordagem, tinham o poder de influenciar na alocação dos recursos públicos e na ação estatal sob as suas prioridades. Nela, os grupos de interesses disputariam o processo de definição das políticas, mesmo não sendo o poder distribuído igualmente entre eles. Essa abordagem defendia também que a prática do voto legitimava as decisões tomadas. Com isso, os pluralistas se baseavam na “teoria dos grupos de interesses”, identificando grupos distintos a disputar interesses específicos durante as definições das políticas (AZEVEDO, 2004).

Os pluralistas compreendiam também a condição da elite como sendo grupos repletos de racionalidade e capacidade decisória para definir os rumos sobre a propriedade e os bens públicos. A escola entrava nesse panorama como a instituição responsável pela formação das elites como agentes sociais, políticos e condizentes com o que se exigia na modernidade.

Apenas os mais bem preparados para compreender analiticamente a racionalização da vida moderna seriam os capazes de tomar decisões políticas sobre os bens públicos e a sociedade. A educação, nesse sentido, possibilitaria a diminuição da desigualdade na distribuição do poder político dentro da sociedade moderna, sendo ela constantemente influenciada pelo sistema meritocrático. Já a abordagem social democrática não se colocava contrária à pluralista, até porque elas se interligavam. Apenas separamos para facilitar a exposição e favorecer a descrição de detalhes sobre cada uma delas.

Os sócio-democratas, conforme Azevedo (2004), focalizavam na busca pelo melhor padrão de justiça dentro das sociedades capitalistas e por isso compreendiam o Estado como o responsável pelo bem-estar social, quando houvesse a ausência de recursos privados suficientes. O Estado, para eles, era o influenciador parcial do mercado, isto é, sua intervenção deveria ser momentânea, quando necessária para facilitar a livre concorrência através de políticas sociais complementares às políticas econômicas.

A defesa de princípios sócio-democráticos, a exemplo da valorização de direitos historicamente conquistados e da importância em se regular os espaços públicos, possibilitou a criação de políticas de governo contrárias à total desregulação estatal. Alguns autores integrantes dessa abordagem mesclaram suas discussões com a abordagem marxista, rompendo com a rigidez teórica do marxismo sem, no entanto, desconsiderar as importantes contribuições desse pensamento quando, por exemplo, consideraram as lutas políticas entre as classes para alcançar o poder de decisão.

As contribuições de Antônio Gramsci são bons exemplos de estudos que interligaram ambas as correntes. O Estado passou, então, a considerar democracia e bem-estar social como dimensões integradas aos fenômenos de poder e sendo elas também absorvidas pelas novas tendências educativas que vieram a se consolidar. Gramsci (1982) descreve a escola ativa nesses termos:

[...] Toda escola unitária é escola ativa, se bem que seja necessário limitar as ideologias libertárias neste campo e reivindicar, com certa energia, o dever das gerações adultas, isto é, do Estado de “formar” as novas gerações [...]. Assim, a escola criadora não significa uma escola de “inventores e descobridores”; ela indica uma fase e um método de investigação e conhecimento em que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um

esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável [...] (1982, p. 124).

Gramsci defendeu a formação das novas gerações como dever do Estado, de modo a envolver todas as gerações sem distinção de classes. Compreendeu também que essas escolas novas, fundamentalmente públicas, oportunizariam estudos coletivos voltados à formação das elites e das massas, bem como tendo os docentes a função de mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

Algumas experiências de escolas progressistas, inspiradas no princípio de autonomia dos alunos, foram desenvolvidas na Europa no início do século XX. Gramsci (1982) abordou o trabalho de G. Ferrando, o qual realizou sua pesquisa em doze escolas progressistas da Europa. Todas elas carregavam características reformadoras em consonância com a vertente liberal. Cinco dessas escolas se localizavam na Inglaterra, uma na Bélgica, uma na Alemanha, uma na Suíça, outra na Holanda e duas na Tchecoslováquia. Dentre as escolas descritas, daremos destaque para a *Public School* de Ountle e as escolas elementares de Hamburgo (GRAMSCI, 1982).

A *Public School* de Ountle foi uma das mais antigas escolas a serem criadas na Inglaterra. Nela havia tanto estudos de matérias clássicas e científicas como também cursos profissionalizantes envolvendo práticas experimentais. Não existia distinção entre estudos profissionalizantes para as classes subalternas e estudos teórico-científicos para as elites. A dualidade do ensino não era um critério presente naquela realidade.

Nas escolas elementares de Hamburgo, cidade-estado da Alemanha, o caráter de reforma delas era ainda mais revolucionário porque além de não coadunarem com distinções de classe, nelas, os estudantes eram livres para escolher o que gostariam de aprender. Os professores apenas faziam perguntas sem estabelecer sistematicamente o que seus estudantes deveriam aprender. O método de Montessori¹² foi desenvolvido dentro dessas experiências reformistas.

Apesar do possível fim posto ao dualismo dos sistemas de ensino na Europa, Gramsci fez suas críticas ao modo como se concebeu esse processo quando afirmou:

¹² O método Montessori tinha por objetivos as atividades sensório-motoras das crianças. A médica criadora do método, Maria Montessori, partia de atividades concretas para chegar às abstratas porque observava que as crianças aprendiam muito mais e melhor com o despertar da descoberta através de experiências práticas. Ver Saviani (1999).

[...] Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa [...]. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (1982, p. 136).

Gramsci considerou que mesmo com os inovadores avanços oportunizados pelas experiências descritas por G. Ferrando, as escolas públicas com características de ensino experimentais ainda continuaram a intensificar as diferenças sociais. Diante do exposto, identificamos que as experiências reformistas europeias descritas carregavam em suas práticas traços da teoria liberal moderna de cidadania devido a algumas características pluralistas percebidas nestes espaços, a exemplo da defesa feita por essas escolas em diminuir a desigualdade na distribuição do poder político, e também por materializarem fortes influências de um reformismo mais revolucionário, quando pretenderam minimizar a dualidade do ensino público numa perspectiva sócio-democrática.

Já com relação à realidade brasileira, ela se inicia em defesa da educação integral liberal através dos estudos de Anísio Teixeira e seus ideais escolanovistas. Anísio Teixeira foi o primeiro estudioso da educação a difundir os ideais da Escola Nova que vinham sendo propagados pelo movimento mundial encabeçado pelo sociólogo e ativista social John Dewey (1859-1952). Ele teve a oportunidade de estudar na Europa e nos Estados Unidos entre os anos de 1925 e 1928, e lá observou os sistemas de ensino da Espanha, Bélgica, Itália e França, tendo contato com os estudos de John Dewey e W. H. Kilpatrick (MOSNA, 2014).

Quando Anísio Teixeira recebeu o convite para assumir a Secretaria de Instrução Pública da Bahia (1924-1928) e em seguida assumiu a Secretaria de Instrução Pública de Brasília (1931-1935), procurou lutar pela educação brasileira como direito de todos através da fundação de escolas públicas construídas pelo Estado. Seus estudos, segundo Cavaliere (2002), envolviam diversos aspectos da política educacional, tais como: organização do sistema público de ensino, acesso e permanência nas escolas públicas, gestão da educação, formação inicial e continuada do magistério e responsabilidades do Estado.

Cavaliere (2010) analisou três de seus livros: *Educação não é privilégio* (1994), *Educação é um direito* (1996) e *Educação para a democracia* (1997), afirmando que Anísio Teixeira possuía uma concepção de educação escolar dirigida tanto para a formação profissional quanto para a cidadania, e em defesa da necessidade de se aumentar a jornada escolar em diferentes níveis de ensino.

Sua proposta de caráter republicano e sócio-democrático inspirou algumas reformas educacionais nos sistemas públicos estaduais que ocorreram nos anos de 1920. Essas reformas, tais como a Sampaio Dória, ocorrida em São Paulo; a Lourenço Filho no Ceará; a Francisco Campos de Minas Gerais e a da Bahia, tendo a frente ele mesmo, fizeram surgir políticas que tentaram implantar a escolarização em massa da população brasileira. No entanto, essas reformas resultaram numa elitização, diante das oportunidades restritas de acesso.

A inovação, desse modo, ocorreu muito mais do ponto de vista da introdução de ideias de algumas experiências pontuais. A concepção de educação de responsabilidades sociais ampliadas veio, então, difundindo a função da escola, dentre outras coisas, como um meio de garantir aos estudantes uma formação mais ampla e efetivamente democrática (CAVALIERE, 2010).

Com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova¹³, algumas ambiguidades vieram a emergir no cenário brasileiro. Os escolanovistas possuíam uma visão radicalmente liberal que se contrapunha ao liberalismo elitista do movimento integralista, o qual defendia uma abordagem sanitária de alfabetização como fim em si mesmo.

A busca pelo crescimento do quantitativo de escolas fez com que a expansão alfabetizadora evoluísse, porém com uma significativa redução do número de horas no ensino primário, refletindo na qualidade da educação. Diante dessa realidade e a partir de 1920, a alfabetização de cunho moralista cedeu espaço para movimentos em defesa de uma concepção de educação integral para além da alfabetização em si. Essa formação completa pretendida, conforme Coelho (2009, p. 89), “teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País”.

O escolanovismo se aliou ao capitalismo por acreditar que ele possibilitaria impulsionar a racionalidade necessária a uma sociedade melhor (CAVALIERE, 2010). Sob essas bases, a vertente liberal desenvolveu sua concepção de educação integral e a mesma considerou a educação como a própria vida, não mais sendo apenas uma parte dela. Cavaliere (2010) salientou também haver as instituições escolares perdido sua capacidade educativa, ou seja, ficando a escola responsável por suprir as demais funções, que estavam ausentes nas demais instituições (família, comunidade etc.). Diante disso a autora identificou nas obras de Anísio Teixeira o anseio por transformar as escolas públicas em uma microssociedade com

¹³ Sobre o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, ver Saviani (2011, p. 293-296).

práticas reais de aprendizados envolvendo conhecimentos científicos e práticas presentes no exercício integral de cidadão da vida pública e privada.

Direcionando-nos, então, a discorrer sobre a *vertente marxista* de educação integral. Gramsci identificou o surgimento de elementos da educação integral na época do Renascimento, tal como registrou em seus escritos contidos nas *Cartas do Cárcere*, ao tratar da formação multidisciplinar dos intelectuais daquele período. Segundo Silva e Silva (2012), Gramsci percebeu que as escolas naquela época se interessavam em fornecer aos jovens uma formação que articulasse o conhecimento teórico e dos métodos científicos com a atividade produtiva.

Ao ocorrer a mudança nas condições de trabalho, as escolas buscaram, então, uma formação integral como algo prioritário para o desenvolvimento saudável de um novo Estado moderno a emergir. Logo, acreditava Gramsci que a educação precisaria “assegurar o desenvolvimento integral da personalidade individual, a partir do processo de construção de novas relações de formação coletiva” (SCHLESENER *apud* SILVA; SILVA, 2012, p. 70). Seria, pois, considerar a educação de acesso igualitário para todos, ou seja, em que o conhecimento pudesse ser disseminado de maneira a superar a fragmentação social presente, principalmente nas relações de produção.

A proposta de Gramsci era que as escolas fossem vinculadas ao processo de luta dos trabalhadores. Defendia que houvesse nas mesmas um caráter democrático abolindo a reprodução das relações de controle e, assim, considerou as escolas como verdadeiros espaços para uma formação intelectual criativa destinada à ação e à crítica. Os sujeitos, nessas instituições idealizadas pela vertente marxista, criariam suas próprias ações e tomariam suas decisões, sendo o professor apenas coparticipante do processo de ensino-aprendizagem. Exibia as diversas linhas ideológicas e políticas em que seus estudantes poderiam optar por aderir (SILVA; SILVA, 2012).

Gramsci fez suas críticas a John Dewey e Rousseau quando discordou da espontaneidade na educação defendida por estes pensadores. Esse suposto autodidatismo, para o autor, não favorecia o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte dos estudantes, e por isso destacou o papel do magistério como guia para a integração dos estudos teóricos com os práticos. Assim, acreditava que este tipo de formação, a qual defendia, possibilitaria aperfeiçoar os indivíduos para agir e criticar. Todos, nesse caso, poderiam alcançar os altos cargos de governante a partir do fácil acesso ao conhecimento, o qual seria ofertado pelas escolas públicas sem distinção entre elas.

Silva e Silva (2012) fizeram suas críticas às escolas públicas brasileiras que existiram até então. Segundo esses autores, a educação brasileira fragmentou os saberes em suas práticas e refletiu até hoje a divisão social do trabalho que se intensifica em seu cotidiano com a alienação das classes populares. Afirmaram ainda que a educação proposta pelos últimos governos brasileiros continua a marginalizar a cultura da classe trabalhadora, desconsiderando a formação profissional na educação integral.

Após a descrição das concepções de educação integral que ocorreram desde o início do século passado, optamos por retomar a pesquisa bibliográfica de Guará (2009) para fundamentar nossas interpretações acerca de como as concepções anteriormente descritas influenciaram as tendências contemporâneas de educação integral.

Guará (2009) destacou diversos enfoques sobre a educação integral aderidos e materializados na contemporaneidade. Alguns se assumiram com características similares às vertentes anteriormente citadas, outros mais inovadores. A autora deu ênfase em seu estudo aos enfoques com as seguintes características: a) a educação integral tendo o papel de equilibrar o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, afetivas e sociais de jovens e crianças; b) a educação integral defendendo a articulação de disciplinas numa proposta interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar; c) a educação integral com foco na ampliação das horas de estudo; e d) a educação integral envolvida com uma rede de projetos e ações comunitárias em parceria com a própria comunidade, empresas e o terceiro setor.

Diante dessas características, compreendemos que a educação integral nas vertentes modernas anteriormente citadas se restringiu às experiências dentro das instituições escolares. Já na contemporaneidade viu ampliada sua atuação, pois o elemento terceiro setor e as empresas parceiras passaram a cobrar do Estado este espaço de formação, propagando o discurso do Estado inoperante ou mesmo ineficiente para universalizar o acesso e educar integralmente.

Nesse contexto, a década de 1990 foi palco de mudanças significativas na lógica da ação do Estado, que passou a agir segundo os pressupostos da doutrina neoliberal e a refletir, dentre outras coisas, na reforma administrativa então empreendida. A desresponsabilização para com as políticas sociais, a transferência de responsabilidades públicas para os setores privados, o estabelecimento de parcerias público privado na oferta dos bens públicos, o privilegiamento da regulação pelo mercado e, por conseguinte, a defesa do “Estado mínimo”, constituíram exemplos das mudanças então empreendidas que também atingiram fortemente o setor educação e, sobretudo, a escola pública (AZEVEDO, 2002).

Mosna (2014) também identificou em seu estudo outro elemento inovador nas tendências contemporâneas sobre a educação integral, sendo ele a nova visão de educação integral como proteção contínua, isto é, envolvendo as novas gerações em experiências significativas em todas as esferas (comunidade, cidade, escola, família...) da vida. Nessa visão, a educação integral passa a ocorrer em espaços formais, não formais, ou informais, porém se atrelando ao discurso da educação/proteção integral que possa distanciar crianças e jovens do alto risco de se envolverem em situações de vulnerabilidade social.

Essas características enfatizadas foram vivenciadas em diversas instituições escolares, e em muitas delas mesclaram-se traços da vertente liberal pluralista e sociodemocrática com algumas características das correntes anarquista e marxista. Nas experiências mais recentes de educação integral, como é o caso do Programa Mais Educação, foi possível verificarmos que elementos presentes nas tendências contemporâneas encontram consonância com o receituário neoliberal. Vejamos a seguir as principais experiências vivenciadas no país até a chegada do PME.

3.3 Mapeando as experiências de educação em tempo integral nas escolas públicas brasileiras

A primeira experiência de educação integral no Brasil ocorreu no estado da Bahia por volta de 1950. Anísio Teixeira, que na época era secretário de educação do estado, criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) com vista a desenvolver na realidade brasileira uma concepção liberal de educação baseada na tendência pedagógica de John Dewey.

O governador da época, Otávio Mangabeira, desapropriou algumas terras no centro urbano que tinham sido invadidas para a ocupação de diversas favelas. Ele, então, propôs distribuí-las legalmente com a população local, o que gerou determinantes sociais e econômicos a culminar no desenvolvimento de políticas sociais naqueles espaços. Diante disso, a instituição escolar, idealizada por Anísio Teixeira, veio a ser materializada com o propósito de atrelar tanto a função pedagógico-instrucional quanto o desenvolvimento de atividades complementares dentro da escola e com vistas a minimizar as precárias condições de vida daquela clientela.

As atividades complementares abrangiam, principalmente, a assistência médica, odontológica e a alimentação, sendo justificadas pelo discurso da burguesia no qual para educar crianças e jovens das classes populares era preciso, antes de tudo, exterminar a desnutrição e o abandono dos quais eles eram vítimas (PARO et al., 1988).

Mosna (2014) relata que o CECR também era chamado de Escola-Parque e nele havia quatro escolas-classe de instrução primária a funcionar nos turnos diurno e vespertino, sendo acolhidos mil estudantes em cada turno. No mesmo espaço dessas escolas-classe, Anísio Teixeira propôs a criação de uma escola-parque com sete pavilhões frequentados pelos mesmos estudantes das escolas-classe, porém, durante o contraturno e de forma que possibilitasse a permanência dos estudantes na escola o dia inteiro.

O projeto do CECR incluía um pavilhão de trabalho em que seriam desenvolvidas atividades envolvendo artes aplicadas, industriais e artes plásticas; um ginásio de esportes com atividades de recreação, ginástica e jogos; um pavilhão de atividades sociais com atividade de canto, dança, teatro, rádio-escola, jornal escolar, instrumentação musical e grêmio estudantil; e um setor de extensão cultural com biblioteca para leitura, estudo e pesquisa (NUNES, 2000).

O agrupamento dos estudantes não ocorria por faixa etária porque era valorizado o seu nível de interesse, dando-lhes autonomia para escolher em quais atividades eles se envolveriam durante o contraturno. Anísio Teixeira em sua obra “Educação não é privilégio” compara sua proposta de educação integral a uma universidade infantil na qual os estudantes se distribuiriam pelos amplos edifícios das escolas-classe e da escola-parque e em que seria contínua a formação dos profissionais deste centro, tendo eles uma jornada de dedicação exclusiva.

Anísio Teixeira defendeu também o dia letivo na instrução primária e se colocava contrário a qualquer tendência que propusesse reduzir a carga horária do dia letivo sob a alegação de ser a solução para a ampliação do atendimento escolar público.

Todo o esforço do governador baiano, entretanto, não permitiu que o projeto de educação integral fosse completamente concluído. Apenas três escolas-classe foram finalizadas em seu governo, ficando à deriva, nos governos posteriores, a construção da escola-parque e da quarta escola-classe (CAVALIERE, 2002). O projeto de Anísio na Bahia, apesar de ter sido muito elogiado, foi alvo de fervorosas críticas da oposição ao governo, principalmente no que se refere ao elevado custo da experiência por eles alegada e pela oposição dos mesmos à natureza ideológica da proposta escolanovista.

Após a experiência inconclusa do CECR naquela época¹⁴, Anísio tornou-se diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), o qual, mais tarde, recebeu o nome

¹⁴ Cinquenta e dois anos após essa experiência, o governo da Bahia, durante o mandato do governador Paulo Souto em 2002, retomou a proposta do CECR revitalizando e reinaugurando-o. Durante um turno o aluno desenvolve nas escolas-classe a matriz curricular do núcleo comum e no contraturno, na escola-parque, são

de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em sua homenagem. Nesse mesmo período, mais precisamente em 1957, foi convidado a participar da elaboração de um documento que se propunha a ser o plano educacional de Brasília. Diante da oportunidade que lhe foi dada, ele procurou resgatar o projeto desenvolvido na Bahia sendo, naquele momento, mais audaz quando defendeu a extensão de seu projeto por todo o Distrito Federal.

Segundo Mosna (2014), sua proposta para Brasília, em termos de dimensões físicas, compunha-se de um jardim de infância com quatro salas tendo capacidade para atender cento e sessenta crianças em cada turno; uma escola-classe com oito salas e atendimento aproximado de quatrocentos e oitenta estudantes de ambos os turnos e uma escola-parque com dimensões para acolher dois mil estudantes das escolas-classe. O horário escolar previsto era de oito horas divididas entre atividades de estudo, horário de alimentação, arte e atividades de convívio social.

A autora relatou que Anísio Teixeira almejava uma educação pública laica e de qualidade para que a dualidade do ensino brasileiro fosse extinta e com o propósito de que convivessem democraticamente, dentro das mesmas escolas, crianças e jovens de todas as classes sociais. A proposta não galgou sucesso porque os alunos oriundos das classes populares foram segregados em escolas-classe distintas, ficando a escola-parque restrita à sede do Plano Piloto e tendo como sua principal clientela os filhos da classe média alta, salvo raras exceções de alunos oriundos das classes subalternas.

Das vinte e oito escolas-parque previstas no projeto, apenas cinco foram construídas, porém, nenhuma delas com seu objetivo inicial. A necessidade de ampliação de matrículas transformou as escolas-parque em escolas-classe, tendo, no entanto, atividades suplementares eventuais. Diante disso, a expansão do acesso mais uma vez descaracterizou a proposta de Anísio Teixeira para a educação integral e isso muito se deveu ao aumento da quantidade de turmas por turno com relativa diminuição do tempo de duração delas. “O critério de quantidade mais uma vez prevaleceu sobre o da qualidade [...] a experiência não teve continuidade [...]” (MOSNA, 2014, p. 79).

Identificamos em nosso estudo que a proposta, até então comentada, teve por objetivo instalar uma ordem social democrático-liberal e para isso se aliou a uma concepção escolanovista como forma de legitimação dessa ideologia política. A experiência do CECR veio, portanto, nesse encaixe quando a escola assumiu o papel de contribuir com a diminuição

dos problemas relacionados ao não atendimento, por parte do Estado, das necessidades básicas de sua clientela. De certa maneira, a materialização do CECR antecipou questões sobre o assistencialismo concebido como mais uma função da escola, além das demais funções instrucionais e socializadoras que se fazem presentes até hoje quando se propõe a discutir a educação integral brasileira.

Mais adiante, entre os anos de 1962 e 1969, ocorreu no estado de São Paulo a materialização dos colégios públicos estaduais, tendo sido nomeados de “Ginásios Vocacionais”. Mota (2013) apresentou que essas escolas se destinavam aos jovens de ambos os sexos, na faixa etária entre 11 a 13 anos. Dentro delas fazia-se uso de técnicas de estudos que fortalecessem o trabalho em grupo. Foi um total de seis ginásios distribuídos entre a capital e cidades do interior como Batatais, Rio Claro, Americana e Barretos.

A autora considerou inovadoras as propostas dos ginásios, pois partilhavam de ideias libertárias, a exemplo da intensa valorização da relação família-escola que se difundiam nessas escolas e o desenvolvimento de atividades que estimulassem seus estudantes a pensar criticamente. As técnicas de estudos em grupos de trabalho desenvolvidas nessas escolas possuíam leves semelhanças com as atividades propostas por Paulo Freire em sua experiência de educação de jovens e adultos no interior do Rio Grande do Norte, porém, não sendo desconsideradas algumas características liberais que permearam também essa proposta (MOTA, 2013).

Os ginásios tiveram uma breve duração diante da chegada, em 1964, do período político da ditadura militar. Apesar de sua relevante marca em termos de proposta preocupada em alcançar uma educação de qualidade, o governo ditador considerou-as como “ameaçadoras da nova ordem” que então se instalava. Profissionais que nelas atuavam sofreram repressão juntamente com os pais e alunos que lutaram pela continuação da experiência.

Nos governos militares, aproximadamente duas décadas de duração, não houve experiências de educação em tempo integral. Quando o processo de redemocratização do país eclodiu, por volta da década de 1980, as propostas nesse sentido voltaram a ser retomadas.

A primeira experiência ocorreu após a eleição direta para governador dos estados federados. Leonel Brizola foi eleito governador do Rio de Janeiro e Darci Ribeiro, então secretário de educação, criou como resposta governamental aos desafios enfrentados pelo ensino o Programa Especial de Educação (PEE). Esse programa objetivou desenvolver, durante os quatro anos de mandato, um ensino público moderno e com vistas a possibilitar

que todas as crianças cariocas aprendessem a ler, escrever e contar no tempo certo (PARO et al., 1988).

Uma das metas desse programa foi construir quinhentos Centros Integrados de Educação Básica (CIEPs) até março de 1987. Segundo Paro et al. (1988), em sua pesquisa de campo sobre esses centros, o discurso oficial dos CIEPs afirmava serem os centros a primeira experiência brasileira de escola pública em tempo integral, embora saibamos que essa afirmação não é válida. O discurso propunha-se como inovador e reconhecia serem os CIEPs os primeiros a elencar critérios para a oferta de educação em tempo integral.

As características principais dos CIEPs contemplavam a preocupação de se localizar apenas em regiões com elevada concentração de pobreza e de oferecer aulas em nível fundamental complementadas com atividades culturais e de reforço escolar. Para os autores, suas ações integradas voltavam-se, quase que exclusivamente, para a obtenção de resultados positivos nos índices de rendimento global dos alunos.

Uma das principais metas educacionais do governo de Leonel Brizola era expandir esse projeto, em longo prazo, para todas as escolas da rede pública. Esse governo pretendia que a escola pública se ajustasse à população de baixa renda. Essa meta refletia o propósito do governo em corrigir os problemas sociais que afetavam a educação pública nessas localidades, além de acreditar que isso elevaria o rendimento global de cada aluno. “[...] o CIEP se propôs superar esses obstáculos mediante programas de atendimento médico-odontológico, de modo que os alunos tivessem melhores condições de aprender. O discurso oficial não considerava essa política paternalista, mas realista” (PARO et al., 1988, p. 24).

Convém também destacar que os autores sinalizaram diferenças entre o discurso emitido pelas fontes oficiais do PEE e os enunciados colhidos durante as entrevistas com os envolvidos na proposta.

No discurso oficial divulgado, principalmente pelos grupos de trabalho da Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT), havia um pressuposto nesse programa que descrevia ter a escola pública um caráter antipopular, ou seja, ela era tida como formadora de estudantes “ideais” de modo que os traços culturais das crianças e dos jovens oriundos das camadas populares eram desconsiderados. Estudantes das camadas populares, assim, tinham uma desvantagem escolar e isso se justificava pelo discurso oficial ao propagar ser o ambiente, em que residiam esses estudantes, pouco educativo.

Esse discurso fincou suas bases na teoria da diferença cultural desenvolvida por volta de 1960, a qual foi criação dos intelectuais norte-americanos quando tentaram compreender os motivos das ‘minorias raciais’ não se inserirem no mercado de trabalho.

Paro et al. (1988) identificaram também que nesse discurso oficial se incluía o conceito de hegemonia proposto pelas concepções gramscianas. Nesse conceito, os CIEP's passavam a representar a materialização da ideologia política liberal em defesa do progresso intelectual das massas. Perpetuou-se a noção de que os centros estariam direcionados à ampliação e construção do conhecimento através da introdução de crianças e jovens no domínio do código culto, porém, valorizando, paralelamente, o conhecimento trazido por eles a partir de suas experiências cotidianas. As relações de poder, nesse caso, precisariam se tornar democráticas para que essa concepção de escola funcionasse.

A análise crítica, realizada pelos autores, entre o discurso oficial e os discursos assumidos pelos profissionais atuantes, contudo, apontou uma ação escolar muito semelhante aos programas de educação compensatória. A prática pedagógica distanciava-se do proposto no discurso oficial. Ela possuía um moralismo assistencialista que via o aluno como mal-educado em suas condições reais de existência. Logo, permitir às crianças mais tempo na escola era o mesmo que “resgatá-las” das más influências de sua socialização primária.

Vitor Paro e os demais autores acabaram evidenciando as contradições que o CIEP carregou quando tentou harmonizar na prática a postura moralista/assistencialista com o caráter permissivo das aulas e com o discurso do respeito à cultura dos estudantes de baixa renda. Para eles, essas contradições dentro da ordem discursiva geraram aulas tensas, confusas e bastante barulhentas.

Como resolução desse impasse, os profissionais do CIEP revelaram em seus discursos que lidavam com as contradições eliminando um dos polos, ou seja, os professores acabavam focando na “proteção” e “cuidado” de seus estudantes na tentativa de ‘discipliná-los’ ao modelo de criança ou jovem ideal, isto é, não carentes. Desfizeram-se da proposta pedagógica que se propunha formar indivíduos críticos, reflexivos e atuantes em suas comunidades.

Se a prioridade de Leonel Brizola foi diminuir as taxas de abandono e reprovação, de certa parte, ele conseguiu quando assumiu um cunho assistencialista na proposta. Porém, mesmo esse governo possuindo uma ideologia socialista-democrática que tratou a educação como prioridade e absorveu uma forte influência das obras de Anísio Teixeira, a prática relatada pelos profissionais se distanciava da proposta oficial, apesar do alcance relativamente positivo nos resultados globais dos alunos (PARO et al., 1988).

Cavaliere (2002) ao descrever esse projeto de educação em tempo integral citou o forte investimento na formação continuada dos professores. Um convênio era firmado entre o respectivo governo e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro para o oferecimento das formações. Outra característica preponderante dos centros se referia à luxuosa arquitetura

predial projetada por Oscar Niemeyer¹⁵. Os prédios de blocos pré-moldados possuíam preços elevados de construção e manutenção se comparados aos demais materiais convencionais presentes no mercado.

Eles se localizavam em bairros periféricos e ofereciam aos seus estudantes uma jornada escolar de oito horas diárias. Trabalhavam dois professores por turma com dupla jornada de trabalho e a rotina se dividia entre três horas de estudo com o professor regente, duas horas de trabalho compartilhado com o segundo professor responsável pelas atividades esportivo-culturais, e três horas de estudo individualizado, semelhantes ao reforço escolar.

A partir dessas características, críticas aos CIEPs foram surgindo no período. Além da crítica de ser o programa assistencialista e populista, já sinalizada na pesquisa realizada por Paro et al. (1988), Mignot (1989) também descreveu outras críticas que foram direcionadas ao projeto de Darcy Ribeiro. Alguns o acusavam de ser mantido e direcionado às comunidades carentes em troca de benefício eleitoral ao Partido Democrático Trabalhista. Já outros criticavam seus elevados custos, defendendo a não compensação de tais gastos por atender apenas a uma reduzida parcela da população, ou seja, milhares de crianças e jovens ainda se encontravam fora da escola.

A ausência de reprovação também não era vista de bom grado, principalmente pelos pais que já estavam acostumados àquela concepção pedagógica tradicional. Sobre o olhar dos estudantes inseridos no CIEPs, Cavaliere (2007) avaliou a experiência como desmotivadora para os jovens matriculados no ensino fundamental II:

[...] A ocupação pouco interessante do horário integral levou à criação de um conceito negativo sobre essas escolas e ao seu conseqüente esvaziamento. Nessa faixa etária, a satisfação e adesão do próprio alunado são essenciais para a sua permanência. Como esses CIEPs ficaram, em muitos casos, reduzidos às aulas convencionais, a inadaptação tornou-se frequente (CAVALIERE, 2007, p. 1019).

O balanço final do programa resultou, conforme Cavaliere (2002):

Na primeira gestão (1983-1986) a maioria dos cerca de 200 Cieps deixados em funcionamento somente entraram em funcionamento no último ano de governo [...] Na segunda gestão (1991-1994) a maior parte dos 400 Cieps recuperados e novos foram implantados nos últimos meses de governo (CAVALIERE 2002, p. 99).

¹⁵ Carioca nascido em 1907, Oscar Niemeyer foi o arquiteto brasileiro que mais elaborou conjuntos arquitetônicos públicos no país. Sua fama se expandiu após a participação no projeto de construção de Brasília, em 1960. Faleceu em 05 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://www.memorial.org.br/acervo/obras-de-arte/mao/biografia-oscar-niemeyer/>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

Logo, a busca por desenvolver uma escola aberta, moderna e democrática não foi promissora, de certa forma, devido ao resultado do sucateamento que esses centros passaram a sofrer entre as duas gestões de Leonel Brizola. Ao sucateamento físico somava-se à resistência estrutural dos profissionais em se adaptar à nova proposta pedagógica bem como ao desinteresse e/ou silenciamento dos jovens pelo tempo integral disponibilizado e a ausência de manutenção predial, culminando, assim, em sua decadência (CAVALIERE, 2007). Com isso, os CIEPs acabaram tornando-se centros abandonados pelo sistema educacional público e o projeto não logrou continuidade, assim como também ocorreu com os demais projetos de ETI que lhe antecederam.

Eis que é implantada outra política pública de educação em tempo integral no estado de São Paulo, entre os anos de 1986 e 1993. O programa intitulado de PROFIC, Programa de Formação Integral da Criança, foi criado já no final do governo de Franco Montoro, também primeiro governador eleito pelo voto direto no processo de redemocratização do país.

Giovanni e Souza (1999) realizaram uma análise do PROFIC a partir dos resultados de fatores que envolveram as ações dos atores envolvidos, os elementos culturais, a recessão econômica e a conjuntura política. Do ponto de vista desses autores, cada unidade que recebeu o PROFIC desenvolveu um modo peculiar de colocá-lo em prática, caminhando, dessa maneira, no sentido inverso à homogeneização das atividades dentro da rede de ensino.

Mesmo sendo rejeitado inicialmente, devido a seu caráter voluntário de adesão, e passando durante seu período de vigência pela coordenação de sete secretários, cada um com propostas assimilares, o PROFIC sobreviveu. Contudo, abandonou sua proposição inicial devido às suas oscilações e descontinuidades (GIOVANNI; SOUZA, 1999).

Uma de suas propostas iniciais se referia à meta de ser o primeiro programa a estabelecer parcerias com as prefeituras municipais e as entidades privadas de assistência. Essa inovação lhe concedeu a captação facilitada dos recursos existentes. No entanto, a queda acentuada na participação de entidades assistenciais, a partir de 1989, foi resultado de um texto constitucional criado na época que ordenava coibir e limitar os repasses de recursos da educação pública para as entidades privadas a ofertar a educação em tempo integral.

Mesmo com esse impasse, outros fatores corroboraram sua permanência, afirmam Giovanni e Souza (1999). A ausência de construção de prédios e salas de aula foi uma delas. Ademais, o PROFIC, como concepção, se distanciou dos projetos que o precederam principalmente porque representou uma contratendência em relação às concepções de educação integral dominantes no período. Embora houvesse consenso sobre a ampliação do tempo diário escolar, seus pressupostos teóricos, metodológicos e ideológicos se

aproximavam de tendências contemporâneas atreladas à ideologia política neoliberal. Giovanni e Souza (1999) também afirmaram ser esse programa fundamentado num conjunto de teorias de comunidades que germinaram da sociologia funcionalista norte-americana.

Diante disso, a função de proteção era uma missão institucional paralela à instrução. No PROFIC, a criança e o adolescente deveriam ser amparados contra a violência, a doença e a pobreza e nesse contexto o programa foi idealizado tendo um caráter emergencial e se colocando como uma política residual, na medida em que sua ação suplementava algumas funções do Estado. O programa não considerava as necessidades básicas de grande parte da população.

Os autores identificaram também, no discurso oficial do programa, que as ações assistencialistas se justificavam como se fossem não assistencialistas:

As ações assistencialistas (inevitáveis, de resto) passam a ser incorporadas à proposta educacional, de forma a atingir toda a clientela da escola, numa perspectiva não mais de ajuda circunstancial à criança: trata-se de buscar um reordenamento nas ações assistencialistas e sociais dentro da escola e colocá-las numa perspectiva onde são incorporadas ao processo educativo como tal e de forma a transformá-las em ações mais amplas de política social (GIOVANNI; SOUZA, 1999, p. 77).

Propunha-se que a função assistencial fosse inerente à função de socialização e instrução presentes nas escolas. A Secretaria de Educação do estado de São Paulo passou a fornecer nas escolas localizadas em comunidades carentes o ensino em tempo integral articulado com os centros de saúde, de esportes e de bibliotecas públicas. Essa articulação, envolvendo mais de uma Secretaria de Estado (Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo), tornou-se mais um diferencial do referido programa, quando comparado aos seus antecessores.

Por ser a adesão ao programa de livre escolha do conselho escolar, o PROFIC solicitava apenas que sua atuação se dirigisse aos estudantes na faixa etária de 0 a 14 anos. As atividades do programa envolviam o reforço escolar e as atividades extraclasse com práticas de esportes, lazer e cultura. Também incorporou as ações de assistência social, encaminhando os estudantes aos serviços de saúde, quando necessário, e ao oferecimento diário de refeições, material escolar e transporte.

O relatório final de avaliação do programa, descrito por Giovanni e Souza (1999), trouxe resultados favoráveis ao desempenho escolar dos alunos que foram inseridos no programa, porém, atrelado a algumas dificuldades estruturais em mantê-lo. Questões de infraestrutura, tais como: falta de material escolar, atraso na chegada dos recursos financeiros,

estrutura física inadequada, escassa orientação técnica do programa, falta de participação comunitária e exclusões de parte da demanda foram algumas das dificuldades que interferiam no desenvolvimento eficaz do mesmo.

Ainda com o índice de reprovação menor, após a implantação do PROFIC, as resistências à sua concepção de educação integral por parte dos docentes e a proibição de afastar alguns docentes da rede de ensino para prestarem serviço ao programa, fizeram com que as relações sociais dentro do PROFIC se tornassem instáveis.

Paro et al. (1988, p. 142) descreveram esse contexto conflituoso envolvendo os docentes:

Outro problema relatado pelo pessoal da Equipe Central se refere à atitude dos professores das escolas estaduais locais que, ao saberem da existência de professores afastados que iriam atender os alunos fora do horário normal de aulas, passaram a carregar as crianças com lições de casa, na expectativa da ajuda desses professores a esses alunos no horário extraescolar. Segundo os elementos da Equipe Central, essa atitude não é condizente com o espírito do programa de atendimento da criança, o qual não foi feito com o objetivo exclusivo de reforço escolar.

Adicionado à intensa despesa com o pagamento dos docentes e as sucessivas mudanças de orientação política dentro da Secretaria de Educação, o programa se encerrou em 1993.

Paro e os demais autores compactuaram da mesma ideia de que tanto os CIEPs quanto o PROFIC traziam explicitamente a proposta de universalizar a ampliação do tempo escolar nas escolas públicas brasileiras. No entanto, as experiências demonstraram as dificuldades no alcance desse objetivo diante do alto custo para financiar a educação integral de qualidade. As ações acabaram minimizando sua proposta inicial no sentido de universalização e se focalizaram em apenas uma parcela da população em idade escolar: a população carente.

O Estado também intensificou ainda mais o declínio quando tornou a educação integral de natureza não propriamente pedagógica. Isto ocasionou a divulgação do saber sistematizado como função secundária a ser desempenhada pelas escolas em tempo integral, já que o Estado priorizou solucionar dentro delas os problemas sociais que vão além de seus limites.

Identificamos, além disso, que ao longo do século XX o tempo escolar no Brasil concentrou-se num novo tempo social baseado na cultura urbana. Nesta cultura a escolarização das massas é exaltada do mesmo modo que o ingresso das mulheres no mercado de trabalho exige sua expansão. Cavaliere (2007) aludiu à eliminação do trabalho infantil e à

regulamentação das relações de trabalho como outros aspectos que determinaram as mudanças descritas sobre o tempo educativo nas instituições escolares desde então.

Em âmbito nacional o primeiro projeto de educação em tempo integral ocorreu durante o governo de Fernando Collor de Melo em 1990. Chamava-se Programa ‘Minha Gente’ e representou, de certa forma, a materialização de algumas medidas que esse governo implementou, as quais se fundaram em preceitos neoliberais que serviram de base para a defesa e implantação do chamado Estado Mínimo¹⁶ (FERRETTI, 1992). As medidas se dirigiam à privatização de serviços públicos com fins de destituí-los de serem tidos como direitos. Pretendia torná-los mercadorias de alcance apenas da população afortunada.

O governo Collor alavancou os programas de reestruturação produtiva, incorporando as políticas públicas aos pressupostos neoliberais que passaram a regular a ordem capitalista em escala mundial. Santos (2002), ao tratar da reforma administrativa do Estado neste contexto, nos mostra que se privilegiou a regulação da vida social e as respectivas políticas públicas pela ótica do mercado. Rupturas e continuidades as essas orientações neoliberais foram, portanto, fortemente sentidas nas políticas sociais desde então.

Um dos programas de destaque do período Collor - o Programa Minha Gente - pretendia desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social envolvendo crianças e adolescentes. Suas unidades abarcavam creches, pré-escolas, escolas de ensino fundamental I, convivência comunitária, esportiva, puericultura e alojamento para menores carentes. As unidades receberam o título de CIAC - Centro Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente.

Ferretti (1992) delineou que nesse programa de governo pretendia-se implantar 5.000 CIACs para atender 3,7 milhões de crianças e jovens no ensino fundamental e 2,3 milhões nas creches e pré-escolas. Contudo, não passaram de 500 delas. Grande parte dos centros se localizava em áreas periféricas e assim como os CIEPs, o CIACs também possuíam prédios grandiosos e modernos com o intento de se expandir progressivamente ‘a todas as crianças e adolescentes do Brasil’. Na realidade, se destinavam apenas à comunidade carente e carregavam a natureza assistencialista prevista no projeto.

O Programa Minha Gente ainda se apoiava na integração com nove programas para realizar sua oferta. Eram eles: Núcleo de Proteção à Criança e à Família, Saúde e Cuidados

¹⁶ O paradigma do Estado Mínimo tem “no novo estado avaliador” uma das suas expressões, o qual carrega como propósito provocar uma mudança na cultura e no desempenho, a partir da promoção de um novo modelo ético de regulação, com implicações significativas para a educação manifestas, dentre outras formas, nas práticas de avaliação estandarizadas. Uma regulação que se autorregula e que legitima a difusão da mercantilização na esfera pública. Ver Ball (2001).

Básicos da Criança, Educação Escolar, Esporte, Cultura, Lazer, Creche e Pré-Escola, Iniciação ao Trabalho, Telecomunicação e Desenvolvimento Comunitários. Essa setorialização dentro do programa permitiu que o autor inferisse a marca do assistencialismo evidente a se expressar no conceito de educação integral que o mesmo concebia. A escola era concebida por esse programa como espaço de garantia da saúde, da educação e do atendimento social.

A análise do documento original feita por Ferretti (1992) expressou as intenções desse governo em se apoiar na constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente para legitimar a associação do Estado com a sociedade civil em busca de seu oferecimento. Também acolheu sugestões de organismos internacionais quando seus produtores defenderam a busca pelo homem completo, concebido como aquele com compromisso social, criatividade e humanismo científico.

Se retomarmos ao início dessa seção, verificaremos uma leve semelhança entre a concepção presente nesse projeto e a que propunha o Movimento Integralista Brasileiro. Ferretti (1992, p. 70) encontra no documento oficial “a questão de redimir a grande parcela empobrecida, ignorante e passiva da população, através da educação tomada em seu sentido amplo e não apenas escolar”.

Sobre o financiamento dos CIACs, ele ocorreu de maneira compartilhada entre o governo federal, os governos estaduais, responsáveis pela construção das ambiciosas unidades escolares, e pelas entidades empreendedoras constituídas pelas prefeituras e entidades sem fins lucrativos, as quais cediam o terreno para a construção dos CIACs, estas últimas tidas por Unidades Executoras do programa. Nessa composição, o governo federal se eximia de ter altos gastos com a educação pública quando abria espaço para as instituições privadas assumirem a função de financiadoras do programa.

Collor foi deposto do governo em 1992, assumindo seu vice, Itamar Franco. Ele iniciou rapidamente uma reforma ministerial que resultou na modificação do nome do programa, passando a ser chamado de Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Os CIACs também receberam uma nova titulação e foram denominados de Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAICs.

Modificar sua titulação não foi sinônimo de mudanças significativas em suas propostas. A concepção de educação integral e os objetivos do projeto, após a reforma ministerial, não se distanciaram do proposto anteriormente pelo Programa Minha Gente. Ferretti (1992) e Fonseca (2010) finalizaram suas pesquisas descrevendo a continuidade do programa até o início do governo de Fernando Henrique Cardoso, quando a responsabilidade

por essas escolas passou a ser dos estados e municípios. O programa ‘Minha Gente’, o qual deu origem aos CAICs, foi acusado, segundo a nova proposta do governo, de possuir um caráter assistencialista e de sobrecarregar a educação com mais encargos relativos aos nossos problemas sociais.

Os dois mandatos assumidos por Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) continuaram marcando a predominância das orientações neoliberais nas políticas públicas. Houve a intensificação da privatização de empresas estatais, já iniciadas no governo Collor, e a diminuição do alcance das políticas sociais, a transferir responsabilidades do poder central para os poderes locais. A participação do terceiro setor na gestão das políticas também foi um marco desse governo.

Em termos de política educacional, o privilegiamento da oferta do ensino fundamental para as crianças e os jovens na idade certa foi a ação mais valorizada no período. Isto significou a ausência de iniciativas destinadas à ampliação da jornada escolar. Contudo, contraditoriamente, foi em seu governo que houve significativos avanços na norma legal: em 1996 é promulgada a LDB e em 2001 o Plano Nacional de Educação.

O contexto político originado após os mandatos de FHC foi marcado por uma coalizão de esquerda que levou à ascensão de um representante do Partido dos Trabalhadores à Presidência da República. No que diz respeito às políticas educacionais, Oliveira (2009) identificou que durante os dois mandatos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva houve rupturas com as orientações dos governos de FHC, na direção de medidas de caráter liberal democrático popular. No entanto, coexistiram também continuidades de muitas das orientações neoliberais. De um lado, se procurou resgatar direitos para a educação estabelecida na Constituição Federal de 1988, a exemplo da inclusão da educação infantil e do ensino médio como níveis obrigatórios e gratuitos. De outro, foi reforçado o sistema de avaliação dos governos anteriores, introduzindo nas escolas algumas práticas peculiares às empresas e em consonância com as orientações de organismos internacionais.

Nesse cenário, a questão da educação integral retorna à agenda do governo com políticas concretas materializadas em dois programas: O Programa Segundo Tempo (PST) e o Programa Mais Educação (PME), sendo este último o modo como a política de educação em tempo integral vem se concretizando. Nos próximos capítulos aprofundaremos a discussão desse último programa dentro de uma perspectiva analítica crítica.

Com relação ao PST, ele foi implantado em 2003 pelo Ministério do Esporte. Recebeu o título de ser o primeiro programa nacional a ter dado tratamento diferenciado ao esporte brasileiro. Sua proposta enfatizou a democratização do acesso à prática e à cultura do esporte

educacional. O público alvo abrangia crianças, adolescentes e jovens que estudavam em áreas de grande vulnerabilidade social (BRASIL, 2007a). O PST partiu da concepção de que um projeto social é idealizado por organizações governamentais e não governamentais, tendo por enfoque modificar as condições de vida e o desenvolvimento das pessoas. Defendeu também uma concepção de homem moderno e sociedade igualitária a constituir seu projeto social (MELO; DIAS, 2009), e justificou essa concepção quando apresentou soluções para alguns problemas sociais envolvendo crianças, jovens e adolescentes.

O Segundo Tempo, assim como o Programa Minha Gente, realizou, portanto, parcerias com o terceiro setor para o alcance de sua execução. No que tange às práticas pedagógicas do programa, Melo e Dias (2009) afirmaram que em seus documentos oficiais o fenômeno esportivo foi atrelado à reflexão crítica dos contextos de riscos sociais que envolviam crianças, jovens, e aos efeitos sobre eles. Logo, compreendeu a educação integral como responsável pela proteção integral de crianças e jovens.

Sua visão inclui

[...] democratizar e universalizar o acesso ao esporte e ao lazer, na perspectiva da qualidade de vida da população brasileira, bem como fomentar a prática do esporte de caráter educativo e participativo para toda a população, além de fortalecer a identidade cultural esportiva [...] (MELO; DIAS, 2009, p. 23).

Desse modo, permitiu a ocupação do tempo livre de crianças e adolescentes através dessas atividades. Seu objetivo principal focou em alcançar a universalização da prática esportiva através da inclusão social. Já sua concepção de juventude compreendeu os jovens não mais como seres inacabados a se prepararem para a inserção na vida adulta. As intervenções pedagógicas, conforme os documentos oficiais do programa (BRASIL, 2005a), buscaram promover uma leitura crítica da realidade, respeitando e se utilizando dos interesses diversificados de seu público, ao passo que concebiam a infância e a juventude como fases significativas para a vida.

As atividades de cunho extracurriculares, a ocorrer no contraturno escolar e com atividades não previstas no currículo, contribuiriam para expressar as produções de crianças e jovens, conforme suas reais necessidades. Desse modo, as atividades do PST foram distribuídas entre os diversos núcleos do programa espalhados por todo o território nacional. O conceito de desenvolvimento humano nesse programa se vinculou ao desenvolvimento individual para o exercício pleno da cidadania e se aproximou da teoria da motivação de Abraham Maslow.

Na orientação do programa foi possível identificarmos a ênfase anunciada às manifestações da cultura corporal, dando-lhe destaque à expressão lúdica do esporte e da democratização de sua prática. O conhecimento também é estimulado por situações de jogo e pelo trabalho em grupo dos professores, monitores e alunos (OLIVEIRA et al., 2009). Outra característica pontuada pelos autores se referiu ao projeto pedagógico do PST. Ele buscou envolver coordenadores, professores, monitores, alunos e a comunidade em geral nas ações desenvolvidas junto às crianças e aos adolescentes, distribuindo, dessa maneira, a responsabilidade pedagógica com a sociedade civil.

Em suma, nesta contextualização da educação em tempo integral no país, evidenciamos as descontinuidades dos programas e projetos implantados, caracterizando-se como políticas de governo, e não de Estado, isto é, sempre direcionadas às camadas populares e por um curto prazo de existência.

Em decorrência, dentre outras coisas, das interrupções nesses programas, suas efetivações não se contemplavam em termos de se tornar uma política de educação nacional prevista em legislação e com recursos humanos e materiais necessários a um adequado atendimento. Outra característica já referida, mas que merece ser ressaltada, é que desde a primeira experiência de ETI no país a política de educação em tempo integral assumiu discursos voltados às crianças e aos jovens como sujeitos carentes e de alto risco social, ou seja, sendo sempre dirigidos à população de baixa renda. São enunciados que expressam, dentre outras proposições, o caráter assistencialista das políticas, principalmente através da criação de programas de curto prazo sobre o argumento de tentarem resolver problemas educacionais de evasão, repetência e outros que afetam a qualidade educativa.

Perante o exposto e feito uso de uma perspectiva histórica para o mapeamento das experiências levantadas, identificamos um entrelaçamento de concepções sobre a educação integral coexistindo nas mesmas experiências. Isto significou que na literatura revisada coexistiram características de uma ideologia liberal dialogando com tendências neoliberais e/ou libertárias em seus discursos oficiais.

De acordo com essas similaridades entre as experiências de ETI relatadas, e com a chegada do século XXI, uma nova política de educação em tempo integral foi criada pelo Ministério da Educação: o Programa Mais Educação. Ela se assemelha a muitas das proposições aqui relatadas, sobretudo com relação à sua política intergovernamental semelhante ao PST. É sobre essa política atual de ETI e sua concepção de juventude que nos debruçaremos no capítulo que se segue.

4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Antes de iniciarmos a apresentação dos resultados da nossa pesquisa sobre a política de educação em tempo integral das últimas décadas, vamos procurar situá-la no contexto em que se deu sua formulação e implementação, o que necessariamente requer referências a respeito das orientações neoliberais que passaram a guiar a ação do Estado brasileiro, sobretudo a partir dos anos 1990 como mencionamos antes. Estas orientações guiaram a reforma administrativa do Estado com marcas que permaneceram nas décadas posteriores, influenciando fortemente a política educacional do país.

O levantamento feito por Sorj (2001) na bibliografia sobre a reforma de Estado destacou dois direcionamentos. Para alguns autores, o discurso hegemônico da reforma buscou tornar o Estado mais racional e operante após a crise fiscal, propondo o alcance de resultados que elevassem sua competitividade diante do processo de globalização.¹⁷ Outros autores afirmaram ser a nova roupagem do Estado, pós-1990, responsável por solidificar os interesses de grupos dominantes detentores do controle financeiro de setores multinacionais.

Sorj (2001), no entanto, teceu suas críticas a ambos os direcionamentos porque compreendeu a realidade social sem reduzi-la à racionalidade econômica, e, por isso, considerou a reforma de Estado como um jogo de alianças sociais que apresentaram valores e ideologias capazes de seduzir boa parte da população e de ocasionar o esgotamento simbólico do modelo de Estado¹⁸ anteriormente vigente. Com isso, outra ordem social se agregou à nova configuração econômica que se expandia, e a doutrina econômica neoliberal foi mantida como princípio-guia.

A definição da doutrina neoliberal foi abordada por Harvey (2005) como sendo uma teoria da economia política que atribuiu ao Estado-nação a função de criar e manter estruturas institucionais voltadas às práticas de livre mercado. A intervenção mínima do Estado perante os mercados e a desresponsabilização em relação às políticas públicas de corte social são práticas defendidas por este. Até mesmo em setores sociais, como a saúde e a educação, em

¹⁷ Processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival. Ver Santos (2001, p. 21).

¹⁸ Neste modelo o Estado-providência intervinha na política industrial ao mesmo tempo em que regulava os processos de mercado e as atividades das empresas, de modo que optava por abrir caminho à estratégia econômica industrial ou romper com ela. Ver Harvey (2005, p. 11).

que os mercados não deveriam existir porque se tratam de direitos sociais, a doutrina passou a defender também a mercantilização dessas áreas.

Teodoro (2011) sinaliza a propagação de discursos que apresentaram a saúde e a educação como serviços e não como instituições a cumprir direitos humanos fundamentais. O discurso que propagava a redução da regulação do Estado sobre o mercado e conseqüentemente sobre as políticas sociais passou a ser o hegemônico, tendo como lema: “[...] um governo de si próprios de acordo com os princípios do mercado: disciplina, eficiência e competitividade” (TEODORO, 2011, p. 58).

Na realidade do nosso país tivemos entre os anos de 1930 e 1980 uma expansão acelerada do capitalismo. As análises sobre a evolução econômica e social da nossa realidade demonstram que o nosso desenvolvimento se caracterizou por um padrão excludente e seletivo, em que os direitos sociais foram pouco considerados, o que se explica pelo tipo de colonização que aqui implantaram os portugueses, a situação de uma sociedade emergente na periferia do capitalismo, o alto conservadorismo das nossas elites e as clássicas desigualdades peculiares às sociedades de classe (VITA, 1994).

O conservadorismo das nossas elites, dentre outras coisas, vem impedindo que conquistas da democracia burguesa fossem estabelecidas para a maior parte da população, a exemplo da não vigência da efetiva escolarização por meio de uma educação universal, obrigatória e gratuita para todos e todas, segundo os ideais republicanos. Outra expressão disso é o modelo excludente e seletivo - o chamado desenvolvimentismo - pelo qual a sociedade evoluiu por meio de padrões que privilegiaram quase sempre o desenvolvimento econômico em detrimento do desenvolvimento social, tal como ocorreu em sociedades capitalistas.

O paradoxismo desse modelo que teve início nos anos 1930, como sublinha Vita (1994), ocorreu durante a ditadura militar, momento do chamado “milagre econômico”, em que passamos a alçar a posição do 8º PIB entre as economias do mundo capitalista, mas à custa de um grau de concentração de renda nunca antes tão alto e, portanto, às custas de um alto grau de miséria e pobreza da população. Neste quadro, imensos contingentes da população se encontravam excluídos do acesso aos bens de consumo coletivos administrados pelo Estado¹⁹.

¹⁹ São fornecidos pelo Estado a determinadas regiões, muitas vezes, em detrimento de outras e geralmente deixando a cargo da especulação imobiliária a escolha do local de oferecimento. Dentre esses bens podemos citar: água corrente, esgoto, coleta de lixo, eletricidade, proximidade aos hospitais e escolas. Ver Sorj (2001, p. 22-23).

Ainda que a normalidade democrática e, portanto, a vigência da democracia política tenha se instalado desde meados dos anos 1980, as desigualdades sociais pouco foram alteradas. Situações de desigualdades sociais, como a exclusão e a vulnerabilidade²⁰, são também, para Silva (2008), mazelas sociais decorrentes de uma sociedade desigual e concentradora de renda sob domínio da minoria.

Diante desses contrassensos, Vita (1994) considerou que as alianças sociais presentes na sociedade brasileira e que têm comandado o Estado, quase sempre desconsideraram os interesses das classes subalternas.

Ao tratar do modo de articulação dos interesses sociais na “nova sociedade brasileira”, ou seja, pós-redemocratização, Sorj (2001) procura demonstrar como há instituições que têm permanecido articulando estes interesses desde o tempo do Brasil colônia, ainda que reformuladas, mas que se caracterizam por fortalecer e reproduzir as desigualdades sociais. Dentre essas instituições se encontram as práticas patrimonialistas permeando o Estado e as relações sociais no seu conjunto, herança ainda do Estado patrimonialista português.

Estas práticas se caracterizam pela apropriação privada dos recursos públicos seja pelo pessoal do Estado ou por atores pertencentes à sociedade civil. Uma de suas consequências é a extrema intensificação da desigualdade social, já que as decisões e o modo de apropriação dos recursos públicos tendem a beneficiar uns poucos grupos sociais em detrimento do atendimento dos interesses da maioria. Neste quadro, a baixa densidade de práticas democráticas na realidade brasileira tem ocasionado “a impunidade de suas elites e o abandono dos setores mais pobres da população” (SORJ, 2001, p. 13).

Nessa configuração social, em que o patrimonialismo constitui um dos elementos de articulação das relações sociais, o sistema de cidadania, defensor dos direitos compartilhados por todos, também é fragilizado. As análises de Sorj destacam a pouca organização e mobilização social das classes populares brasileiras como um dos vetores que contribuem para a permanência da magnitude das desigualdades sociais entre nós.

Este fato, para o autor, também influencia na configuração política, principalmente quando resulta na falta de representação partidária dos setores mais pobres da população. Isso, de certa forma, possibilitou uma maior intensificação das tradições patrimonialistas e corporativistas no país. “A pobreza, sem a mediação de instituições próprias de representação,

²⁰ A partir de 1990, a vulnerabilidade social passou a não se referir apenas aos estratos mais baixos, pois ela envolve o desemprego e o capital educacional de poucos anos de estudo. Dessa forma, implica na falta de atendimento das necessidades básicas não atendidas pelo Estado e sendo ele o principal responsável pela instalação da vulnerabilidade social. Ver Silva (2008, p. 32).

é um caldo de cultura para o paternalismo e atitudes demagógicas de valorização simbólica da preocupação e respeito para com o pobre” (SORJ, 2001, p. 34).

Dentre estes contextos de configuração política, tivemos os governos militares profundamente intervencionistas até a chegada do governo Collor e sua iniciação da reforma de Estado. O governo FHC passa, então, a aprofundar as práticas neoliberais iniciadas pelo governo antecessor de modo que as políticas sociais se tornem minimalistas, diante da inauguração das privatizações e das parcerias público-privado por ele concretizadas.

O governo Lula tenta, então, reerguer o Estado com a ampliação de suas políticas sociais, porém, mantém alguns elementos das orientações neoliberais que se hibridizam às suas propostas.

Para Oliveira (2009), nem o Partido dos Trabalhadores (PT), que foi considerado por muitos autores como fenômeno de renovação no campo político brasileiro, conseguiu se afastar das alianças com a liberalização da economia, mesmo ele assumindo, paralelamente, o discurso nacionalista em defesa das empresas públicas e dos interesses corporativos do funcionalismo. A autora também considera a distribuição espacial desigual da pobreza uma das tensões que o sistema político veio tentando resolver mediante a implantação de políticas regionais de focalização residual, reparatória ou de condicionalidade, como veremos mais adiante.

Contudo, os autores consideram ser uma tarefa difícil implantar políticas sociais em locais humanamente precários, principalmente porque elas envolvem transferência de recursos para governos locais e estes nem sempre possuem experiência para geri-los. Ponderam também que os elevados níveis de desigualdade social nessas localidades intensificarem, muitas vezes, a perpetuação de práticas patrimonialistas nesses espaços e por serem constantes os esforços de modernização do Estado brasileiro a coexistir com velhas práticas institucionais. Ante o exposto, a lógica neoliberal veio, conseqüentemente, determinando a configuração das atuais políticas educacionais.

Afonso (2001) considerou a existência de novos mecanismos de mercado dentro do espaço estrutural do Estado, vindo também a se constituir pela hibridização do público/privado, do mercado/estado difundidos em suas políticas. Os resultados dessas hibridizações constituíram-se parcerias do Estado com o segundo e o terceiro setores da sociedade civil na formulação e implementação das políticas em áreas como a educação.

Dentro desse panorama, o sistema educacional tem sido tanto fonte de rompimento das desigualdades sociais quanto de acirramento delas. Cassassus (2002) nos diz que a desigualdade de renda está intrinsecamente relacionada à desigualdade social presente no

campo educacional. Isso ocorre quando determinados grupos têm acesso as melhores oportunidades educativas em detrimento dos demais, e este ciclo dual tem intensificado as desigualdades facilmente observadas na história da educação brasileira.

No Brasil, a população de baixa renda sempre obteve baixos níveis de qualidade educacional e a dualidade do ensino brasileiro, de certa forma, gerou uma situação de exclusão dos grupos que vivenciaram e ainda vivenciam a total ausência de direitos básicos, como, por exemplo, a ausência de acesso à educação de qualidade. Modificar, portanto, essa realidade desigual, dentro de uma sociedade que segue o modelo econômico neoliberal, é uma tarefa árdua e exige do Estado sua intervenção, mesmo que mínima, mas que oportunize aos grupos mais vulneráveis o acesso às esferas de saúde, educação, habitação e outras, minimizando, assim, o risco da inclusão deles ocorrer por vias e meios não legais (SILVA, 2008).

Mesmo imperando este cenário de dualismo no sistema educacional, a autora ainda acredita na possibilidade de ser a instituição escolar a minimizadora dos efeitos que intensificam as desigualdades socioeconômicas.

Não é função de a escola solucionar as desigualdades socioeconômicas dos estudantes. Entretanto, em razão das extremas desigualdades sociais e educacionais, e para que se possa atender ao direito à educação e ao princípio constitucional da igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art.206, I, da Constituição Federal de 1988), é tarefa de a escola pública minimizar os efeitos dos fatores que contribuem para o fracasso escolar e garantir o sucesso escolar de todos os estudantes [...] a educação, a produção do conhecimento são produtos de uma intencionalidade da macropolítica (SILVA, 2008, p. 25-26).

Argumentos como este se assentam no discurso de ser função da escola pública prestar assistência básica ao seu público de baixa renda sob a tríade: assistência-socialização-instrução como forma humanamente integralizada de minimizar as desigualdades presentes no sistema educativo.

Em conformidade com o discutido e tendo como ponto de partida as teorias sobre o Estado racionalizador, em crise de legitimidade do Estado democrático, nos oportunizamos iniciar nossa descrição e interpretação da mais recente política de educação em tempo integral partindo do seguinte questionamento: o que carrega o campo discursivo²¹ dessa política

²¹ O campo discursivo é definido por um conjunto de formações discursivas que concorrem em sentido amplo para delimitar uma posição enunciativa em uma dada região. É no interior dele que se constitui um discurso. Ver Cardoso (2005, p. 63).

elaborada por um governo de esquerda e que ainda mantém elementos das orientações neoliberais?

4.1 A política educacional no governo petista

Nesses quase 12 anos de governo petista, autores como Marques e Mendes (2007), Oliveira (2009), Gentili e Oliveira (2013) se debruçaram em pesquisar o modelo de gestão das políticas sociais deste governo e reconheceram nele discursos que tanto rompem com algumas práticas da matriz neoliberal como dão continuidade à reforma de Estado iniciada nas últimas décadas. Os autores também não desconsideraram a existência de algumas rupturas empreendidas durante o período e as quais sobre elas demos destaque.

Diante das rupturas e continuidades, fortemente presentes nesse governo, pudemos reforçar nossa justificativa em optarmos pela análise de discurso crítica, pois ela se colocou como fundamento teórico-metodológico que melhor nos conveio quando se tratou de estudos envolvendo contextos políticos de mudanças socioculturais e que abarcassem sujeitos-agentes em alianças de transformação social e/ou de reprodução do paradigma neoliberal.

As mudanças que marcaram a política educacional brasileira durante o governo petista foram destacadas por Gentili e Oliveira (2013) quando de sua ampliação e acesso do sistema educacional aos mais pobres.

Uma política educacional de qualidade para os excluídos, que faça do direito de todos à escola seu horizonte e seu desafio. Uma política educacional em busca de igualdade negada ao povo brasileiro. Os grandes méritos da ação governamental no campo educacional durante a última década devem ser interpretados à luz desse objetivo inspirador e promotor de iniciativas, programas e planos que se multiplicaram [...] (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 253).

Dessa forma, os autores consideraram como uma ruptura ao paradigma neoliberal o governo brasileiro de esquerda tentar conceber a educação como direito social primeiro e fundamental para a ocorrência dos demais direitos. A educação como direito social foi sendo ampliada desde a constituição de 1988 e com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 houve uma ampliação ainda maior pelo alcance de direitos aos menos afortunados, se comparada às ações educacionais implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso.

A promulgação da Ementa Constitucional de nº 59, em 11 de novembro de 2009, alterou os artigos 76, 208, 211, 212 e 214 da Constituição Federal quando determinou a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para os indivíduos entre 4 a 17 anos e para

os que não puderam ter acesso a este nível de ensino na idade certa. Antes apenas o ensino fundamental era tido como nível constitucionalmente obrigatório e gratuito. Essa ementa, dentre outras coisas, permitiu direcionar recursos para o financiamento público dos dois demais níveis: a educação infantil, compreendendo a pré-escola, e o ensino médio.

Sabemos que durante décadas estes dois níveis de ensino vinham sendo penalizados pelas políticas neoliberais em governos antecessores. Sua inserção como níveis obrigatórios foi resultado, em grande parte, das demandas de forças organizadas da sociedade civil que desde as lutas pelo processo de redemocratização reivindicaram a ampliação dos anos da educação obrigatória, gratuita e do seu financiamento. Estas medidas, portanto, foram assumidas pelo governo Lula em seu segundo mandato.

Outra iniciativa de contrarreforma do governo de esquerda ocorreu através da significativa expansão de vagas no ensino superior destinadas à população pobre, como sendo uma política compensatória da exclusão historicamente sofrida por estes contingentes no acesso ao ensino superior. Ações reparatórias vieram com a promulgação da Lei nº 11.096/2005 que criou o Programa Universidade Para Todos - PROUNI. Concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) foram destinadas a estudantes brasileiros não portadores de diploma de curso superior e cuja renda familiar mensal variasse entre 1 salário-mínimo até 3 salários-mínimos.

A partir desses critérios, os estudantes de baixa renda que tivessem cursado todo o ensino médio em escola pública ou fossem portadores de deficiência ou ainda professores do magistério público, nos casos de cursos de licenciatura, eram a eles destinadas. Desse modo, a focalização na população de baixa renda veio concedendo formação superior em instituições privadas de ensino com ou sem fins lucrativos, apenas exigindo dos contemplados que concluíssem o curso no prazo máximo estipulado pelo Ministério da Educação e que respeitassem o cumprimento dos requisitos de desempenho acadêmico para se manterem com a bolsa.

O governo petista justificou a demanda pelo PROUNI utilizando o discurso de que se alcançaria um melhor aproveitamento social das vagas criadas pela política de ampliação das instituições privadas do governo antecessor.

Do mesmo modo, o decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 também foi promulgado com a proposta de expansão da oferta de educação superior. Nele se instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Esse programa propôs criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na educação

superior através de um melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais.

A sua principal meta focou na elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% (noventa por cento) e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais passando a ser de um professor para cada dezoito alunos. Por essas projeções instituídas, reduzir as desigualdades sociais seculares no acesso e na permanência da educação superior veio sendo a principal meta do REUNI, que se integrou ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Mais tarde, pela Lei nº 12.711/12, a política de cotas nas universidades federais e institutos técnicos federais também vem reafirmando políticas nessa direção quando instituiu o mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas para autodeclarados pretos, pardos, indígenas ou que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Em meio a todas essas contrarreformas, houve muitas dificuldades do governo petista em romper com a reforma educacional herdada do governo FHC. Essas dificuldades permaneceram em ambos os mandatos e, nesse mesmo período, ocorreu a difusão de diversos programas especiais dirigidos, basicamente, ao público infantil e juvenil dos segmentos mais vulneráveis. Programas como o Bolsa-Família, o Projovem, o Primeiro Emprego e outros programas para a juventude agiram na intenção de distribuir renda entre as crianças e os jovens pobres.

Sobre esses programas, que foram resultados de políticas sociais empreendidas no país e que vêm perdurando por décadas, Gentili e Oliveira (2013) destacaram suas diferenças quando eles foram implantados pelo governo petista e pelo governo de FHC. Neste último, as políticas sociais tiveram intensivos cortes em seus recursos, principalmente aquelas de caráter mais universais, as quais envolviam a seguridade social, a educação e a saúde. O que se tinha mais fortemente no governo de Fernando Henrique Cardoso era o que Kerstenetzsy (2006) denominou de políticas sociais focalizadas de ação residual.

Em particular, essa concepção de política social focalizada rejeita a consideração das desigualdades socioeconômicas como motivadora da intervenção pública: [...] entende como justa a distribuição de vantagens econômicas resultantes de transações livres de mercado e assinala para a política social o lugar de mera provisão de um seguro contra as agruras imprevisíveis da vida (KERSTENETZSY, 2006, p. 568).

A defesa da focalização residual no estilo “racional” de política social se alia ao discurso do “que deve e não deve” ser objeto de responsabilização pública. Fazendo uso deste

tipo de focalização se justificavam os cortes em áreas sociais durante esse governo. Gentili e Oliveira (2013) também consideraram que esse tipo de focalização nas políticas sociais, mais densamente experienciado no governo FHC, assistenciava grupos específicos sem conseguir alcançar a solução ou minimização dos problemas de desigualdade de renda e pobreza absoluta. “A vocação universal na condução de políticas sociais afirmada na Constituição Federal de 1988 passava a ser substituída pela noção de priorização aos mais necessitados, a públicos-alvo específicos” (OLIVEIRA, 2009, p. 199).

Nessa lógica, a política de focalização do tipo residual compensaria, em curto prazo, uma falha oriunda das relações de livre mercado, mas não seria capaz de solucionar ou reduzir as desigualdades sociais já existentes. Behring e Boschetti (2011) relataram reformas administrativas orientadas para o mercado, principalmente durante a década de 1990, quando Collor deu início a elas sendo, mais adiante, consolidadas no governo de FHC. As políticas dos governos antecessores fortaleceram o trinômio: privatização, focalização e descentralização ao passo que prevalecia a não garantia de direitos iguais para todos. Desse modo, apenas alguns direitos foram garantidos para os considerados em situação de extrema pobreza durante esse período.

Com o início do governo petista, a reformulação da máquina administrativa do Estado por meio da ampliação dos serviços públicos prestados pelo funcionalismo brasileiro foi consolidada. Concursos públicos ocorreram de todas as ordens e se tentou ampliar a funcionalidade e a qualidade dos serviços, mesmo ainda havendo a persistência de princípios neoliberais em suas políticas. Em meio às rupturas e continuidades, os benefícios das políticas sociais geraram uma forte tensão durante o governo de esquerda e este tentou conciliar processos de focalização e de universalização em suas políticas sociais.

Oliveira (2009) considera que o discurso governamental de esquerda se coloca como fomentador de políticas sociais igualitárias e com vista à universalização. Porém, os programas sociais implementados no primeiro mandato do governo Lula se colocaram como sendo políticas residuais em virtude do seu caráter focalizado e compensatório (distribuição de bolsas, bens e serviços para os menos afortunados). O setor de educação veio, então, recebendo diversos programas sociais com esse perfil de destinação aos mais pobres e com execução descentralizada ao nível local.

Diante desse contexto em que prevalece a focalização nos perfis das políticas sociais petistas, uma das críticas que veio emergindo na literatura se refere à sua configuração, isto é, por se tratarem de políticas que não são universais e que têm vigência por um determinado período de tempo. Kerstenetzsy (2006) se coloca numa perspectiva favorável a elas por

considerar que essas políticas sociais focalizadas não se encerram na noção de residualismo. Para ela, focalizar não é sinônimo de ‘doações’ temporárias a uma parcela populacional excluída de direitos. A focalização presente numa política social também poderá servir para solucionar um problema previamente identificado.

De acordo com seus argumentos, se a focalização tentar atingir os mais necessitados e em longo prazo estender o benefício a todos dentro de um determinado território, então, seu foco será a universalização a partir de uma focalização com condicionalidades. Há ainda, para a autora, outro possível tipo de focalização que não se encerra no residualismo. Por exemplo, quando a focalização assume uma ação reparatória no sentido de restituir a grupos sociais o acesso a direitos universais que lhes foram reprimidos historicamente por injustiças. Neste caso, a focalização reparatória tornar-se-á o primeiro passo para a universalização da referida política.

Kerstenetzsy (2006) defende ser, então, a focalização, em sociedades desiguais como a nossa, a única forma de aproximar as políticas sociais ao ideal de se tornarem direitos universais. Embora o discurso de educação para todos esteja em pauta, a busca por universalizar as políticas sociais não deve desconsiderar as heterogeneidades locais, mesmo em meio ao atual universo da globalização padronizando as relações sociais em nível mundial. Nessa mesma direção, Santos (1995, p. 61) afirma que “temos o direito a ser iguais sempre que as diferenças nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Focalizar, portanto, não se restringe ao residualismo se houver requisitos para alcançar a universalização de direitos e se não desconsiderarmos as heterogeneidades locais.

Estando a focalização presente em políticas distributivas estruturais e envolvidas com reformas em profundidade, ela poderá, certamente, favorecer o desenvolvimento de uma concepção de justiça distributiva e, nesse sentido, se oporá à focalização defendida pelo neoliberalismo, a qual se restringe à acepção de uma política social residual e passageira.

No discurso oficial do governo petista, conforme Marques e Mendes (2007), a focalização na proteção dos mais pobres é tida como ação reparatória. O conjunto de ações com vistas a diminuir a desigualdade de renda e a pobreza absoluta se propõe a desenvolver uma focalização com condicionalidades e ações reparatórias. Porém, a efetivação de muitos desses programas não vem se constituindo como um direito à população.

Diante do exposto, consideramos ser divergentes as análises sobre as políticas sociais do governo petista. Para autores como Marques e Mendes (2007), Gentili e Oliveira (2013), as políticas sociais desse governo têm implementado algumas mudanças estruturais destinadas à

redução das desigualdades. Já para autores como Theodoro e Delgado (2003), o governo petista, mesmo tendo alterado relativamente as condições de vida de muitas famílias pobres, continua a privilegiar as necessidades do grande capital financeiro, desarticulando, muitas vezes, sua política econômica das políticas sociais.

[...] O combate à pobreza não pode ser o objetivo único da política social, mas produto de um esforço mais geral e concertado da sociedade, no qual políticas de transferência de renda, assim como outras políticas mais estruturais, seja parte integrante de um projeto nacional mais amplo de inclusão, à guisa de construção de uma sociedade de consumo de massa nos termos elencados pelo governo (THEODORO; DELGADO, 2003, p. 122).

Sob o ponto de vista desses últimos autores, para implantar uma focalização com condições de reparar as desigualdades, as políticas sociais no Brasil precisariam ser prioridades diante das demais políticas, bem como precisariam incorporar mais recursos financeiros que lhes possibilitassem preservar e estender direitos aos segmentos não atendidos. Diante disso, consideraram que as políticas sociais no governo de esquerda vêm se assemelhando às políticas sociais de focalização residuais existentes nos governos anteriores.

Em relação ao Programa por nós estudado, encontramos uma realidade também ambígua, que revelou discursos contraditórios como nos referimos anteriormente e demonstraremos detalhadamente mais adiante. Diante do modo como as políticas sociais têm privilegiado um tipo específico de focalização, a partir de 2003, a discussão de seus conceitos se colocou como estratégia para que pudéssemos situar o contexto em que surge o Programa em exame. No item seguinte, apresentamos os resultados da análise do campo discursivo presente em seus documentos.

4.2 Programa Mais Educação: Ordenamento jurídico-institucional, concepção de juventude e educação integral

Norman Fairclough compreendeu em sua obra *Discurso e mudança social* (2001) que o discurso é um conjunto de enunciados participantes de um sistema de formação discursiva. Sendo assim, o discurso pedagógico ou o discurso clínico, por exemplo, integram-se, cada qual a uma formação discursiva. Partindo dessa compreensão, propôs que a análise dos enunciados não se resumisse à unidade de análise da gramática porque as condições de existência, incluindo o contexto socioeconômico em que o discurso emerge, precisam ser também considerados.

No campo da educação, Giovine e Suásnabar (2013) operam com o conceito de sistema educacional e compreendem que nele não existe apenas um poder, mas múltiplos poderes regulando o campo social e influenciando o sistema de ensino. Os poderes criam instituições como a escola para servir de dispositivos de segurança de modo que atravessem e regulem os indivíduos. Diante disso, a análise dos textos legais nos possibilita identificar as lutas pelo exercício do poder.

Ao analisarmos uma das dimensões da política de ETI, materializada em seus textos normativos, encontramos tipos de orientações a ela subjacentes (liberais, neoliberais, welfaristas) e a partir disso constituímos uma fonte de análise operando com a fundamentação teórico-metodológica por nós apresentada. Nessa direção, o entrecruzamento das filosofias de ação presentes nas racionalidades dessa política nos permitiu observar uma série de discursos práticos de exercício do poder.

Iniciamos, assim, nossa descrição e análise sobre a política de ETI considerando que uma das principais tentativas do governo federal com relação a ela foi proposta no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007d). Este plano trata dos princípios políticos, dos fundamentos teóricos e dos métodos educacionais que marcam a gestão do Ministério da Educação no governo petista.

O PDE apresenta o passo-a-passo administrativo da gestão que assumiu o Ministério da Educação e se caracteriza pela construção de uma resposta institucional amparada numa concepção de educação multifacetada. Os programas propostos no plano expressam a presença das diversas filosofias de ação entrelaçadas nele, porém, coexistindo com as tentativas de manter a política nacional de educação em harmonia com os preceitos fixados pela Constituição Federal de 1988.

O Programa Mais Educação veio nessa direção sendo proposto pelo PDE e tendo por funções alcançar a universalização do acesso e a ampliação do tempo escolar, mesmo operando com um discurso universalista ainda não alcançado. Seu ordenamento jurídico-institucional se efetivou por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, regulamentada pelo Decreto nº 7.083/2010.

Em conformidade com os textos normativos que regulamentam esta política, buscamos interpretar o programa em sua concepção de juventude e educação integral iniciando nossa análise a partir de alguns dos seus documentos normativos: Portaria Interministerial nº 17/2007, Decreto nº 7.083/2010 e Manual Operacional de Educação Integral, todos de domínio público no portal do MEC. A portaria e o decreto viabilizam a descrição da institucionalização e das disposições gerais do PME. Fazendo uso do conceito de

intertextualidade manifesta²², encontramos em ambos os documentos o uso do discurso indireto. Esse tipo de discurso reproduz com suas próprias palavras outros discursos com os quais se integra para possibilitar ao último discurso uma maior fundamentação e amenizar possíveis ameaças.

Pareceu-nos que o uso do discurso indireto ocorre quando os dois documentos citam o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Base Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e fazem referência ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para justificar a necessidade da educação em tempo integral. Essa intertextualidade também se correlaciona com regulamentações maiores propostas pela CF/88 e que têm o caráter universal a obrigar o direito de universalização. Porém, o que se percebe nos textos normativos analisados é o caráter focalizador a imperar.

A análise dos documentos também veio apresentando tendências diversas nas orientações das políticas. Os documentos normativos se utilizam do recurso da intertextualidade para confirmar que em seus discursos há a presença de múltiplas orientações, algumas até contraditórias entre elas. O manual operacional do programa, por exemplo, também se utiliza do discurso indireto ao retomar diversas leis e planos a seu favor:

A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007). Por sua vez, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa [...] (BRASIL, 2013b, p. 4).

Desse modo, os documentos analisados se apoiam em discursos que consideram o Estado provedor da proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem em situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social. A desigualdade de oportunidade que diferentes grupos juvenis sofrem é relacionada à posição social por eles ocupada, o que nos documentos exige a atuação do Estado. Conceitos como vulnerabilidade e risco são, continuamente, relacionados nos documentos à pobreza, discriminação étnicorracial, baixa escolaridade, exploração sexual, trabalho infantil e outras formas de violação de direitos.

²² A intertextualidade manifesta é estabelecida pela relação que diversos textos possuem entre si, enquanto que as relações estabelecidas entre os diversos discursos revelam a intertextualidade constitutiva. Ver Fairclough (2001, p. 133-174).

A compreensão de Estado provedor das classes populares parece-nos um dos lados da dubiedade do discurso, pois mesmo o discurso evidenciando as desigualdades sociais e a necessidade de garantia de direitos por parte do Estado, ao reconhecer crianças e jovens como sujeitos de direito, a materialização dessa política é, no entanto, feita sem a proposta de abarcar as múltiplas juventudes, ou seja, não garante o direito a uma totalidade por não incluir as crianças e os jovens que não se encontram em situação de risco ou vulnerabilidade social.

Também identificamos em nossas análises a presença, nos contextos discursivos examinados, de “pressuposições”, tal como sugere Fairclough (2001) em seu quadro conceitual. Para este autor, a “pressuposição” é uma propriedade que também faz parte da prática discursiva presente na intertextualidade manifesta. Percebemos a sua presença quando os textos normativos buscam tomar a juventude como inevitavelmente permeada de problemas para a sociedade, o que apareceu sucessivas vezes e em diferentes partes desses textos.

[...] Ter entre 15 e 17 anos e estar fora da escola ou em defasagem idade/ano de escolaridade é a situação de quase metade da população de jovens brasileiros nessa faixa etária. Os desafios de uma *Política Nacional de Adequação Idade/Ano escolar para Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental* são identificar e organizar propostas pedagógicas contemporâneas e adaptáveis às diferentes realidades das escolas públicas localizadas nos mais variados contextos brasileiros, a fim de superar os entraves que impedem a regularização do fluxo escolar deste universo de adolescentes e jovens (BRASIL, 2013b, p. 40).

Considerando que, segundo a Política Nacional de Assistência Social, o Estado deve prover proteção social à criança, adolescente e ao jovem, bem como a suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, potencializando recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para a superação de tais situações, resgate de seus direitos e alcance da autonomia [...] Considerando a situação de vulnerabilidade e risco que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos (BRASIL, 2007b).

[...] O Ministério de Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes (BRASIL, 2010a).

Abramovay et al. (2002) conceituam a juventude como uma etapa da vida repleta de particularidades, problemas e desafios que a tornam tão plural e diversificada ao ponto de ser impossível para os estudiosos dessa temática compreendê-la simplesmente como uma época

de inconsequência, sem responsabilidade e obrigação. O discurso encontrado na política educacional que considera a juventude pobre como problema social expressa, equivocadamente, a ideia de haver uma única juventude integrada e homogênea. Contudo, o conceito de juventude vai além, pois a juventude é cultural e histórica e percebê-la para além da adolescência vulnerável e para além do modelo midiático de jovem nos moldes da classe média é romper com o discurso hegemônico que não a aceita como agente de sua própria história.

Outros autores como Oliveira (2011), Sposito e Carrano (2003) consideram existir no Brasil, a partir da década de 1990, um controle social das juventudes através de práticas envolvendo políticas governamentais que compreendem as condições de vida dos jovens pobres como sendo condições de risco social. Essa concepção da condição juvenil possibilitou a criação de políticas que se apresentaram como sendo a “solução” paliativa dos problemas da juventude. Como exemplo dessas políticas tivemos a criação de diversos programas esportivos e culturais, já descritos em capítulo anterior, e orientados ao controle do tempo livre de jovens, principalmente daqueles residentes em territórios de extrema pobreza.

Oliveira (2011), inspirada nos estudos foucaultianos, afirma que as políticas educacionais brasileiras para as juventudes, que foram implementadas a partir dos anos de 1990, vêm expressando o discurso da prevenção, da compensação e do controle dos jovens pobres. Podemos afirmar que encontramos, recorrentemente, discursos com conteúdos semelhantes nos documentos normativos aqui analisados, principalmente quando neles se procura legitimar ações do PME dirigidas às juventudes pobres com fins de prevenir, compensar ou controlar os problemas sociais a atingi-los.

No artigo sexto inciso VIII da portaria normativa, o discurso que concebe a juventude pobre como vulnerável, residente de determinadas regiões, se alia ao discurso retomado no inciso V do mesmo artigo quando este tenta destacar a importância de uma formação que considere o jovem como protagonista de sua trajetória, inclusive escolar: “[...] V- Contribuir para a formação, a expressão e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens [...] VIII- desenvolver metodologias de planejamento das ações que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões vulneráveis [...]” (BRASIL, 2007b).

Notamos que o inciso V contém elementos de uma perspectiva de formação humana emancipatória ao conceber as crianças e os jovens como agentes de sua própria história. Elementos semelhantes encontramos no manual operacional, conforme exemplificamos no seguinte enunciado: “[...] a educação integral associada ao processo de escolarização,

pressupondo a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, jovens e adolescentes” (BRASIL, 2013b, p. 4).

Ainda que nos documentos se identifique o jovem como protagonista e sendo a perspectiva de educação integral voltada para uma formação crítica, a presença de múltiplos discursos sobre a concepção de educação integral demonstra as diversas concepções de juventude que atravessam o próprio programa. Mesmo o PME se direcionando a uma especificidade de juventude que a toma como categoria social vulnerável, há a face protagonista também presente nos documentos, as contradições entre as perspectivas de “educação emancipatória” bem como a existência da focalização do programa na população de risco: crianças, adolescentes e jovens se mantêm.

Como, então, reconhecer nos documentos uma educação integral emancipatória e de respeito às identidades de seus diversos públicos se em sua operacionalização a focalização, o imprevisto e os rearranjos não auxiliam na efetivação do programa como planejado? O trecho da entrevista com a gestora escolar a seguir expressa brevemente alguns desses rearranjos: *“Tem muito... muito... muito: a avançar porque:: eu não tenho dados mas o que eu tenho... eu tenho uma convicção... de acordo com o que converso com outros gestores... Mais de 50% das escolas... bem mais... não funcionam dentro do padrão...”* (Entrevista 4. G).

Algumas orientações normativas do programa também reforçam a focalização no atendimento apenas dos jovens em situação de vulnerabilidade social e vem, com isso, despontando contradições dentro da formação discursiva encontrada. Diante dos confrontos entre os discursos que possuem a mesma função social, mas que divergem em suas posições dentro do campo discursivo, a noção de formação integral assumida pela política em análise tende a reforçar o discurso sobre o jovem da escola pública como “carente e vulnerável” e coloca a educação integral inteiramente integrada à assistência social de seu público.

A portaria e o decreto consideram o alcance de uma formação integral apenas quando sanados os riscos sociais em que o público atendido esteja envolvido. Nessa direção, o discurso analisado nos documentos normativos se posiciona em defesa da oferta das condições básicas atreladas ao processo de desenvolvimento humano, cidadania e solidariedade. Essas condições básicas no programa, indispensáveis para que haja a formação integral, envolvem tanto o fornecimento de refeições, como o afastamento dos envolvidos de situações de risco ou vulnerabilidade social. Atividades voltadas para o desenvolvimento de linguagens artísticas, literárias e estéticas têm sido desenvolvidas com o intento de aproximar o ambiente educacional à diversidade cultural brasileira e servir de atrativo para a permanência do público atendido.

A dupla função da escola em ‘proteger’ e ‘educar’, diante do analisado, se direciona à busca pela mudança do quadro de vulnerabilidade e risco social, sendo descrita e pressuposta nos documentos legais. Ambos os textos normativos consideram ser função da educação articular-se com as políticas sociais de inclusão de crianças, jovens e adolescentes. “III - A integração entre políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares” (BRASIL, 2010a). Desse modo, encontramos a ampliação de funções da instituição escolar dando-lhe a responsabilidade de desenvolver projetos que viessem a articular o assistencialismo às atividades educativas no contraturno escolar.

A literatura levantada também tem demonstrado que, mesmo com o decréscimo dos índices de miséria no país durante este último governo, a magnitude das desigualdades existentes no Brasil ainda tem levado a escola, de um modo geral, a atuar também como agência social. Por isso, a existência de mecanismos como o bolsa família, a condicionalidade da frequência escolar para permanência em programas sociais, a importância da merenda para grande parte dos alunos, dentre outros, são bons exemplos de algumas funções assistenciais que vêm sendo desempenhadas e que ocupam boa parte do tempo de escolarização.

Outra “pressuposição” evidenciada no discurso é a da comunidade assistenciar a escola a partir de orientações apoiadas no pragmatismo liberal.

Nos textos normativos do PME encontramos elementos muito semelhantes à concepção liberal de educação integral que, dentre outras coisas, estabelece a integração escola-comunidade. Todavia, nos textos vislumbramos um diferencial quando o discurso liberal se mescla às tendências neoliberais. Ao invés da escola integral para todos, de modo universal, tem-se um programa focalizado para crianças, adolescentes e jovens considerados em situação de vulnerabilidade, que estudam em escolas localizadas em territórios tidos como de alto risco e com o IDEB muito baixo. Mesmo não tendo um caráter universalista, o recente PNE (2014-2024) traz como meta a proposta de expansão da política de educação em tempo integral pelos próximos dez anos.

Atualmente, o modo de operacionalização da focalização do programa se dá mediante o enquadramento das escolas dentro de critérios estabelecidos anualmente pelo Ministério da Educação. Esses critérios têm se baseado em dados referentes à realidade da escola através do IDEB e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes em seus territórios, principalmente no que se refere à situação de risco. Esses critérios, muitas vezes, se vinculam a discursos de organismos internacionais que consideram a ampliação do tempo escolar como um dos meios de gerar resultados positivos nas avaliações dos índices educacionais dessas

localidades²³.

Pesquisas de avaliação de impacto, realizadas por economistas e semelhantes à pesquisa de Xerxenevsky (2012), demonstram avanços pequenos em língua portuguesa e nenhum avanço em matemática dos alunos que ampliaram seu tempo de permanência na escola. Os avanços sentidos, no entanto, referem-se, consideravelmente, à diminuição da evasão escolar com melhoria nos índices, envolvendo outros fatores tais como: ações integradas entre o ensino regular e o contraturno, melhorias no espaço físico e concepções de educação condizentes com o contexto escolar.

Outro critério encontrado nos documentos analisados se refere aos profissionais e estagiários que atuam no programa e aos alunos atendidos. Os estagiários, de preferência, precisam pertencer ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e os alunos serem de programas sociais como o Programa Bolsa Família. Há também requisitos para haver a inserção desses estudantes no programa, pois eles devem estar em defasagem idade/série ou serem alunos das séries finais do ensino fundamental I e II, pertencentes às salas com alto índice de evasão e/ou reprovação.

Dado esses recortes, os critérios compõem a ação focalizada que, conforme os textos normativos, deve se unir ao caráter intersetorial desta política a ser intensificado pela ampliação das funções assistenciais nas instituições escolares. No entanto, na materialização dessa política identificamos a inexistência da intersetorialidade em sua efetivação. A escola, na maioria das vezes, tem assumido as múltiplas funções de agência social isoladamente, sem muitas parcerias. Como resultado, a efetivação de políticas e programas de saúde, cultura, esporte, educação, direitos humanos e divulgação científica vem sendo dificultada pela ausência ou mesmo frágil implementação da gestão intersetorial entre os ministérios, estados e municípios.

Os documentos analisados contêm contextos discursivos que afirmam ter o PME o objetivo de ampliar a jornada escolar conjuntamente com a oferta de atividades “extraclasse” diversificadas e de espaços favoráveis a este desenvolvimento. Entendemos que, diferentemente de outros programas de educação integral, anteriormente comentados, o PME instituiu territórios educativos para o desenvolvimento de suas atividades. A sugestão citada nos documentos para a efetivação desses territórios foi a de integrar espaços escolares aos centros comunitários, bibliotecas, cinemas, praças, parque e museus. Desse modo, as

²³ A subordinação do Brasil à nova ordem mundial tem, dentre outras coisas, levado às homogeneizações de determinadas medidas educacionais no âmbito do movimento da globalização hegemônica regida pela doutrina neoliberal. Este é o caso da adoção das avaliações standardizadas em larga escala. Ver Afonso (2001).

atividades “extraclases” tornam-se cruciais na efetivação da formação integral que, de princípio, devem incluir educação estética, formação cultural, esportiva e outras conjugadas com a escolarização.

Readaptação dos prédios escolares também é um dos meios previstos para que o programa conte com infraestrutura adequada de acessibilidade, espaços para a formação de professores e para a confecção de materiais didáticos. O alcance desses espaços apenas se executaria havendo a articulação com instituições de ensino superior para produzir conhecimentos de sustentação teórico-metodológica válida à formação integral. O princípio de estabelecimento do convênio com as universidades durante o fornecimento de formação inicial, continuada, confecção de materiais didáticos e atuação dos alunos do PIBID, até o presente momento, não se efetivou na escola pesquisada. O que vimos disponibilizados pelo governo federal à equipe executora do PME foram documentos que dão sugestões às escolas sobre quais materiais devem elas adquirir com os recursos do PDDE/integral.

Segundo os dados do MEC, o Programa Dinheiro Direto na Escola, que se articulou ao PME, foi criado em 1995 e tem por objetivo prestar assistência suplementar às escolas em termos de infraestrutura física, pedagógica e de autogestão nos planos financeiros delas. Os recursos distribuídos, então, são transferidos com base no quantitativo de alunos extraído do último Censo Escolar e funcionando de igual modo no direcionamento dos recursos para as escolas em tempo integral. Nesse sentido, os materiais disponibilizados pelo PME no site do MEC explicitam os procedimentos a serem adotados pelas escolas aderidas, tendo o formato de materiais de apoio à implementação. Dentre esses materiais encontramos a Série “Mais Educação” composta por três textos que servem de orientação às escolas durante a implantação do programa e o Manual Operacional de Educação Integral a definir e nortear os macrocampos a serem escolhidos pelas escolas.

Os macrocampos, conforme o Decreto nº 7.083/2010, são compostos por atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, entre outras, oferecendo às instituições escolares que aderirem ao programa autonomia durante a escolha dos macrocampos que serão articulados aos seus currículos escolares. Essa autonomia se justificou pela presença do discurso favorável às singularidades de cada localidade, seja ela urbana ou rural.

Outro princípio instituído pela portaria nº 17/2007 e citado também no decreto se refere à articulação do currículo do ensino regular com os macrocampos desenvolvidos pelo PME. De fato, esse princípio foi um dos objetivos que o programa se propôs a promover

quando defendeu a articulação dos conteúdos escolares com os saberes locais desenvolvidos nas atividades de cada macrocampo.

O discurso da articulação entre os saberes científicos e os saberes locais se aproxima de filosofias de ação emancipatória e escolanovista da educação integral, principalmente no que se refere à prática pedagógica multidisciplinar. Não podemos, entretanto, desconsiderar outras racionalidades político-pedagógicas a mediar esse processo educativo já que estamos tratando de uma realidade própria das sociedades de mercado e, portanto, desiguais. Partindo dessa compreensão, a educação em tempo integral também vem sendo influenciada por elementos próprios das orientações neoliberais presentes nas sociedades contemporâneas e, conseqüentemente, no Brasil. Um dos bons exemplos dessas orientações são as parcerias público-privadas (PPP) a permear programas como o PME.

O trabalho conjunto da escola com a comunidade, as famílias e as organizações não governamentais exemplificam as PPP's que são citadas sucessivas vezes nos textos normativos. Entendemos, assim, que cada vez mais as práticas propostas pelas orientações neoliberais distanciam o desenvolvimento de projetos de educação integral que se firmem numa ideologia política anarquista ou mesmo republicana-liberal, cujas experiências curtamente duraram no país e têm se tornado difíceis de ser resgatadas diante de suas concepções em defesa da produção, do consumo e da educação satisfazerem as necessidades de todos.

Outro exemplo das condições que permeiam o PME se refere ao espaço educativo. Como mencionamos, nos contextos discursivos examinados, ele é compreendido para além dos 'muros' da escola. No entanto, em nossa pesquisa, a articulação dos macrocampos do PME, escolhidos pela escola de maneira flexível, com o projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes foi outra tarefa destinada à unidade executora e que não encontramos sua materialização na escola pesquisada. A existência da desarticulação entre os macrocampos desenvolvidos e o projeto político-pedagógico da escola contraria uma perspectiva que ganhou destaque no programa: a integração entre o turno regular e o contraturno na oferta de múltiplas oportunidades educacionais de aprendizagem para além do espaço da educação formal.

Mesmo não sendo identificada esta proposta de articulação na escola pesquisada, os textos legais defendem uma metodologia participativa de trabalho em grupos e com o propósito de "aguçar a capacidade de pensar, criar e desenvolver a assertividade de cada indivíduo" (BRASIL, 2013b, p. 11). Com isso, os documentos expressam outro aspecto

presente no programa que não nos foi desconsiderado por, igualmente, se assemelhar a uma perspectiva de educação integral mais adentro da filosofia de ação anarquista.

Programas de ETI liberais e que foram implantados no Brasil, a exemplo dos CIEPs, compreendiam a educação integral como responsável por contribuir na redução da evasão, da reprovação e da distorção idade/série. Acreditava-se que suas ações pedagógicas possibilitariam um melhor rendimento e aproveitamento escolar. Esse aspecto definido no CIEPs é semelhante a uma das finalidades do PME. Pesquisas apontadas por Silva (2008) garantiram que os estudantes envolvidos em jornada escolar ampliada, de fato, possuem vantagens se comparadas aos demais estudantes, apesar de ainda serem muito modestos esses resultados positivos nas avaliações nacionais de larga escala.

Identificamos também que os documentos analisados não especificam quais são os índices esperados para que seja possível considerar essas escolas de tempo integral como resultantes de melhores rendimentos dentre as analisadas. Temos que considerar também que o fato de reduzir os índices de evasão, reprovação ou defasagem não é, *per si*, suficiente para afirmarmos haver uma melhoria na qualidade socioeducativa como resultante desta política.

Em termos de financiamento, o montante de recursos destinados ao PME, como já mencionado anteriormente, é direcionado às verbas básicas das escolas selecionadas e que estão contempladas no plano de atendimento de sua adesão ao programa.

O decreto nº 7.083/2010 propôs que as despesas para a execução dos encargos com o Programa Mais Educação fossem financiadas por dotações orçamentárias do Ministério da Educação através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e em conjunto com o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (BRASIL, 2010b).

Correrão também, à conta das dotações orçamentárias consignadas ao MEC, as despesas para a execução do PME. O Ministério da Educação, portanto, executa e gere o PME, mas também pode optar por estabelecer parcerias com outros Ministérios, órgãos ou entidades parceiras do Poder Executivo Federal para a definição de compromissos e ações conjuntas. Estas ações conjuntas poderão envolver a melhoria da infraestrutura física, o pagamento da ajuda de custo dos executores do programa e as refeições durante o segundo turno. Apoio técnico-administrativo também foi igualmente citado para o processo de autogestão das escolas sobre quais alocações seriam destinados os recursos do PME.

A partir desta análise crítica dos discursos presentes nos documentos selecionados, nos aproximamos de estudos que compreendem o PME como uma política destinada aos jovens das camadas populares. A postura assistencialista presente no programa e dirigida a esse segmento resultou às instituições escolares mais uma função além das já desempenhadas

relativas à instrução e à socialização. Diante disso, identificamos, diversas vezes, a concepção escolanovista de educação integral direcionada ao público por ela atendido, porém, sob uma nova roupagem, diante de sua adequação ao discurso próprio dos ideais neoliberais:

[...] Sugere-se que as ações do Programa sejam trabalhadas na perspectiva da formação integral dos sujeitos e que, portanto, estas precisam reconhecer os educandos como produtores de conhecimento, priorizando processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, política, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual. Também é preciso dar atenção a indissociabilidade do *educar/cuidando* ou do *cuidar/educando* que inclui acolher, garantir segurança e alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade das crianças, adolescentes e dos jovens [...] (BRASIL, 2013b, p. 11).

Outra afirmação constante nos documentos analisados é a de que a política de ETI também tem se fundamentado em relatórios internacionais. Esta evidência veio a reforçar as influências das tendências neoliberais na formulação deste programa, como foi o caso do relatório Delors da UNESCO, atrelando o trabalho da educação integral aos quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. Com isso, a perspectiva de educação integral presente no relatório de Delors também foi incorporada às ementas dos macrocampos citados no manual operacional do PME. Até mesmo o próprio Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que contemplou a educação integral como uma de suas ações, apresentou vinculações das orientações de organismos internacionais em sua racionalidade política-pedagógica.

Em síntese, nas análises até aqui apresentadas, verificamos que em ambos os documentos normativos examinados, a intertextualidade manifesta presente nos evidencia a retomada de discursos próprios de uma concepção escolanovista, porém, reformuladas e a perfazer um estilo que alguns autores intitulam por concepção ‘neoescolanovista’. Nela, diversas concepções de educação integral têm se atrelado para compor o PME e com isso sua formatação tem refletido traços das políticas neoliberais que também circundam o campo da educação em tempo integral.

A educação integral, descrita como intercultural nos documentos do programa, portanto, se apresenta permeada de princípios neoescolanovistas evidenciados pelas relações esporádicas entre escola-comunidade, na ampliação das funções da escola, nas parcerias público-privadas, na inclusão de territórios educativos para além do espaço escolar e nas poucas melhorias da infraestrutura escolar condizentes ao fornecimento de uma educação em

tempo integral. Diante disso, o entrecruzamento de diversas concepções de educação integral, dentro da mesma formação discursiva, possibilita que discursos divergentes mantenham relações privilegiadas no intuito de se hegemonizarem em um único e próprio. “Intervenções que se reconstrói enquanto hegemonia” (GIOVINE; SUÁSNABAR, 2013, p. 221).

Diante de nossos dados empíricos, também consideramos haver similaridades entre as experiências de educação em tempo integral anteriores à atual política de ETI, mesmo sendo elas experiências vivenciadas em contextos sócio-históricos distintos. No decreto nº 7.083/2010 que dispõe sobre o Programa Mais Educação, o artigo segundo, inciso IV, já faz referência à existência de similaridades quando expressa: “a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade”.

A formulação de critérios para atender públicos específicos, por exemplo, já se fazia presente desde a primeira experiência liberal de educação integral implantada por Anísio Teixeira no CECR. Este mesmo aspecto de implantar escolas integrais em locais preferencialmente com concentração de população mais pobre e com o objetivo de elevar o rendimento global de cada aluno veio a se acentuar com a criação dos CIEPS em 1980. A partir dessas experiências iniciais, a propagação do discurso de haver uma educação compensatória nesses programas de ETI, carregados de funções assistencialistas, se fortaleceu.

Outra similaridade identificada ocorreu com o PROFIC. Nele ocorreu pela primeira vez o estabelecimento de parcerias com as prefeituras municipais e com a sociedade civil. O programa sucessor ao PROFIC, instituído no governo de Fernando Collor, apenas intensificou as parcerias ao trazer propostas de financiamento compartilhado com as demais esferas de governo. Diante do descrito, compreendemos que as experiências antecessoras e suas similaridades com o Programa Mais Educação demonstram ser resultantes tanto das lutas populares por uma educação integral republicana como também efeito das alianças da política de educação em tempo integral com as orientações neoliberais a ela atreladas.

Também atinamos para a concepção de educação integral expressa nos documentos legais do Programa Mais Educação e como a mesma tem sido expandida pelos que a executam. A correlação de discursos, por vezes contraditórios, permeia a concepção de educação intercultural que o PME se propõe, e isso suscita dificuldades, principalmente em sua materialização. “... o programa não dá atrativo para este público em vulnerabilidade nem traz pessoas para que tenham formação para trabalhar com esse público...” (Entrevista 4. G). “Eu acho que é uma das falhas do programa... é esta... porque como o oficineiro não tem

a formação pedagógica... a gente não sabe se ele vai conseguir desenvolver algo significativo no que se refere à educação ou não, não é?” (Entrevista 5. P1).

O monitor do PME também expressa sua percepção acerca do que considera por educação integral promovida pelo PME. *“Educação integral pelo meu entender é o seguinte... eh::... uma forma de... ocupar o espaço do aluno de forma a ter um aprendizado...aprendendo alguma outra coisa... algum tipo de atividades lúdicas onde ele pudesse desenvolver algum talento mas que também contribuísse até como formação educacional dele também...”* (Entrevista 3. M).

Diante dos dados empíricos analisados, consideramos que a ausência de formação inicial e continuada, destinada aos envolvidos no programa, dificulta o acesso ao conhecimento da proposta de educação integral a que o PME se alia. O próprio discurso acima retratado anuncia a limitação em se compreender a ampliação do tempo escolar apenas como meio de ocupação do tempo livre dos atendidos, sem destacar as demais funções que possivelmente a educação em tempo integral também envolve.

Já o discurso sobre a juventude, presente nos três documentos analisados, contém elementos fundados no reconhecimento e no respeito à diversidade da fase juvenil. Desta perspectiva, podemos afirmar que o discurso governamental demonstrou ter se apropriado das mudanças que ocorreram no tratamento da juventude. Neste sentido, Gouveia (2006) considera que as crianças e os jovens passaram do anonimato à condição de cidadão com direitos e deveres aparentemente reconhecidos e legitimados pelo ECA. As ações de respeito e valorização das diferenças desses segmentos vêm sendo difundidas nas políticas educacionais até então e, geralmente, atreladas ao propósito de educar com proteção social e respeito às culturas.

O Programa Mais Educação, em uma de suas propostas, direciona suas ações exclusivamente aos jovens entre quinze e dezessete anos. Ao propor esse recorte, faz uso do discurso que considera os jovens como seres autônomos e com capacidade de escolha sobre com quais saberes mais se identificam. Neste sentido, suas expressividades particulares são ressaltadas no manual operacional do programa ao reforçar a necessidade das propostas curriculares do ensino regular não desconsiderarem tais expressões. Entretanto, a prática relatada pelos executores do programa se distancia desta proposta inicial que concebe a juventude como participante da elaboração do trabalho pedagógico, como veremos mais adiante.

A fundação de comitês locais do Programa Mais Educação, também prevista nos documentos normativos analisados, deve convidar a representação de pais, de professores e de

representantes dos próprios estudantes para tratarem conjuntamente da educação em tempo integral nas regiões atendidas. No entanto, não há comitê local no município pesquisado e desse modo a ausência de espaços de representação e de discussão da educação em tempo integral tem se refletido nas dificuldades dos envolvidos em harmonizarem os diversos discursos em torno do que entendem por educação em tempo integral.

O discurso da assistência aos jovens ‘carentes’, por exemplo, se contradiz àquele que concebe os jovens ‘carentes’ como sujeitos autônomos e partícipes de uma cultura juvenil a ser valorizada no ambiente escolar.

“... a gente foi detectando justamente aqueles casos mais críticos... a gente foi puxando... esses meninos... que a gente via que tinha um comportamento mais complicado... aí a gente foi aproveitando deles... mas na verdade... a gente também tem que ver a parte dos talentos... a gente mesclou... na verdade... porque a gente também não pode só pegar os jovens problemas...” (Entrevista 3. Coordenadora do PME na escola).

A partir dos discursos analisados, consideramos haver interdições e redirecionamentos da política de ETI em conformidade com os interesses políticos, econômicos e culturais instituídos pelo poder local e direcionados às instituições escolares. A falta de profissionais do município para fortalecer a sua parceria com o PME se evidencia tanto pela ausência de um comitê local, de formações continuadas e de apoio à gestão do programa como também pela falta de priorização no atendimento dos jovens inseridos nele, os quais já se encontram na condição de jovens repetentes por ainda estarem no ensino fundamental, ou seja, todos considerados em defasagem idade/série.

“eh porque na questão dos nossos índices tem melhorado mas não o suficiente... porque o nosso público juvenil já é aquele público repetente que tem a vontade de estar na escola... não é o jovem a quem se destina o programa porque estes não querem ficar na escola nem sequer no tempo normal de aula...” (Entrevista 4. Gestora escolar).

Diante dos dados empíricos coletados, identificamos também a inevitabilidade da materialização de qualquer política não se concretizar igualmente como o proposto pelos produtores dela. O consumo da política varia conforme o local em que se instala e isso foi claramente identificado durante a análise dos discursos encontrados. A seguir, descrevemos e analisamos a única parte presente nos documentos oficiais do PME que se direciona exclusivamente para o atendimento dos jovens nele inseridos.

4.3 Quadro normativo dirigido aos jovens do PME

Desde a década de 1980 que no Brasil, tal como na América Latina, a temática da juventude vem sendo colocada nas agendas governamentais. No nosso caso, as ações dirigidas aos jovens tiveram o perfil de ser reunidas num conjunto de programas muitas vezes desconexos, focalizados em grupos juvenis de territórios precários e quase sempre numa limitação de “juventude carente”. Apenas nos últimos anos que visualizamos uma política nacional contemplando os jovens como sujeitos de direitos, e o Estatuto dos Direitos da Juventude foi criado para reforçar essa compreensão (KERBAUY, 2005).

O Programa Mais Educação faz parte do conjunto de programas que concebe a política de juventude como política social setorial dirigida a determinadas realidades e “tipos” de jovens. Em contextos discursivos desse programa é possível se perceber uma concepção de juventude que pouco se aproxima da noção de protagonismo juvenil²⁴ e da concepção plena de direitos defendidos pelo ECA.

[...] a juventude não surge, nesse contexto, como protagonista com identidade própria, uma vez que parece reforçar a imagem do jovem como um problema, especialmente em questões relacionadas à violência, ao crime, à exploração sexual, à “drogadição”, à saúde e ao desemprego. A partir dessa concepção limitada, os programas governamentais procuraram apenas, e nem sempre com sucesso, minimizar a potencial ameaça que os jovens parecem representar para a sociedade (KERBAUY, 2005, p. 194).

A associação da juventude à transgressão a ser reparada pelas políticas sociais veio desconsiderando os jovens como seres a serem incluídos, ouvidos e reconhecidos como membros da sociedade. A sociologia funcionalista propagou esta concepção por décadas quando veio resumindo a juventude apenas ao “momento de transição de um ciclo de vida”. Costa, M. (2010) afirma que ao longo da história a juventude recebeu inúmeros rótulos referentes ao seu comportamento em cada época. Além de ser relacionada à faixa etária pelos funcionalistas, os jovens também foram tidos como alienados, passivos, associados a problemas sociais e até mesmo como protagonistas das transformações políticas em determinada época.

²⁴ O “protagonismo” não deve ser considerado sinônimo de autonomia e participação dos jovens. Trata-se mais de uma metodologia de ação com o trabalho dos jovens, do reconhecimento dos mesmos como atores coletivos. É, muitas vezes, utilizado no discurso para possibilitar o acesso das juventudes aos financiamentos públicos, os quais se orientam pela frágil conceituação de proteção social e cidadania participativa. Ver Sposito e Carrano (2003, p. 31).

O discurso que toma a juventude como um conjunto social repleto de perfis e traços juvenis diversificados, relacionado ao pertencimento a classes sociais, à escolaridade, à moradia, às formas de agrupamento familiar, entre outros fatores, não nos pareceu ser o discurso hegemônico presente na política de governo representada pelo PME.

Em apenas uma das propostas do PME, no manual operacional, foi descrito que as escolas poderiam optar por desenvolver o programa exclusivamente com jovens de 15 a 17 anos. De certo modo, os jovens foram colocados no centro da proposta curricular para a educação em tempo integral, mesmo que limitadamente. O quadro normativo do programa, que se dirige exclusivamente aos jovens do PME, apontou para a necessidade de dar destaque apenas aos jovens inseridos no recorte etário de 15 aos 17 anos e justificou o proposto por considerar esta faixa etária a que melhor reflete a defasagem idade/seriação no ensino fundamental. Dessa maneira, o destaque ao atendimento dos jovens com defasagem idade/seriação expôs a pretensão do PME em “superar os entraves que impedem a regularização do fluxo escolar deste universo de adolescentes e jovens” (BRASIL, 2013b, p. 40).

Apreendemos que a necessidade de reduzir os índices de evasão, reprovação e distorção idade/série veio sendo proposta pelo PME com ênfase nos jovens por ele atendidos.

Tornar o programa como uma possível ação suplementar com vistas a obter avanços na regularização do fluxo do ensino fundamental veio sendo, então, a principal justificativa para a produção de um quadro normativo exclusivo ao atendimento dos jovens. Para este alcance, o quadro normativo exclusivo aos jovens do programa propôs a necessidade de se desenvolver ações pedagógicas que possibilitassem a obtenção de melhores resultados no decorrer do ensino regular e valorizassem, assim, o desenvolvimento de macrocampos de maior interesse da comunidade juvenil por ele atendida.

A existência de um recorte exclusivo aos jovens do PME, portanto, surge como mais uma possibilidade de alcançar a diminuição das expressivas taxas de distorção idade/seriação entre os jovens brasileiros, as quais, conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2013), giraram em torno de 28,3%.

O manual operacional, em seu tópico nono, sugere como deve ocorrer o diálogo entre as propostas curriculares e as especificidades juvenis para que ocorra a melhoria das ações pedagógicas dirigidas a esse segmento. Anuncia um discurso que considera a integração dos conteúdos curriculares com os saberes locais como sendo um grande desafio:

[...] é um grande desafio para a escola dialogar com esse processo e inserir os jovens no mundo do conhecimento escolar, de maneira tal que esta inserção seja para eles mais significativa, a fim de poder aproximá-los, de forma efetiva, do conhecimento sistematizado. É preciso, portanto, que a escola construa caminhos para garantir aos jovens o direito de se apropriarem deste conhecimento historicamente acumulado e que passa necessariamente pela atenção do professor (BRASIL, 2013b, p. 40).

A propriedade metadiscursiva discutida por Fairclough aparece através da expressão ‘de maneira tal’, utilizada pelos produtores do texto para se situarem acima ou fora de seu próprio discurso. A responsabilidade, neste sentido, de integrar os saberes contidos nas propostas curriculares e os saberes locais oriundos do público jovem aparece no discurso como sendo tarefa unicamente do professor. “[...] Os professores devem lançar mão de estratégias e experiências inovadoras que possam promover dinâmicas diferentes em sala de aula, levando a processos de aprendizagem que, realmente, façam sentido para os jovens” (BRASIL, 2013b, p. 41).

Em contrapartida, o quadro normativo também sugere escolhas compartilhadas entre professores e jovens durante a definição desta articulação na proposta curricular. Nesse cenário, os jovens se tornariam responsáveis pelo seu próprio processo de ensino-aprendizagem, tendo apenas a colaboração do professor. As atividades sugeridas, a partir de um projeto maior, possibilitariam o desenvolvimento de ações compartilhadas entre professores e jovens durante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e sendo o projeto maior intitulado por Projeto de Vida.

O principal objetivo deste projeto é possibilitar aos jovens do ensino fundamental com distorção idade/série que construam seus projetos de vida por meio de trabalhos interdisciplinares desenvolvidos sob a ação não diretiva do professor, ou seja, prestando-lhes apenas apoio. O objetivo da tarefa seria, portanto, que os jovens pudessem, a partir dos projetos de vida construídos, criar espaços dentro das escolas que favorecessem a autonomia e o protagonismo deles.

[...] Espera-se que tais atividades permitam aos jovens nessa faixa etária lançar um olhar sobre suas trajetórias escolares, planejando e executando propostas de caráter investigativo e de organização de ações que lhes assegurem o prosseguimento de seus estudos e a realização de aproximações com o mundo do trabalho (BRASIL, 2013b, p. 41).

O discurso encontrado, no entanto, comporta contradições. Num primeiro momento cita a escola e, principalmente, os docentes como responsáveis pela integração dos conteúdos

curriculares com os saberes locais. Em seguida, posiciona os jovens e seus anseios de aprendizagem como centro do trabalho pedagógico, recolocando a tarefa do professor em segundo plano. A integração dos saberes passa, com isso, a ser uma responsabilidade secundária já que os projetos de vida construídos pelos jovens tornam-se o foco de todo o processo de ensino-aprendizagem, ao submeter o currículo a esses projetos.

Para alcançar a neutralidade aparente entres esses divergentes discursos, o texto normativo apela para o processo dialógico entre jovens estudantes e a escola na tentativa de equilibrar as contradições. “[...] Tais ações devem alterar a forma dos jovens estarem na escola e abrir canais de diálogo entre eles e seus professores, viabilizando mudanças no cotidiano escolar, a fim de expandirem-se as possibilidades de aprendizado para todos” (BRASIL, 2013b, p. 41).

No trecho acima encontramos, além da modalidade objetiva salientada pelo verbo modal ‘dever’, a propriedade da polidez. Esta propriedade tenta equilibrar discursos potencialmente contrários e ameaçadores dentro de um mesmo texto e de modo a dar coerência entre eles. Diante disso, desenvolve um conjunto de estratégias para deixá-lo coerente e moldado pelas intenções dos seus produtores.

A nossa análise identificou que no discurso oficial do PME a integração dos conhecimentos curriculares aos saberes juvenis, trazidos para dentro da instituição escolar, apenas poderia ser realizada após a atividade de criação dos projetos de vida. Professores-tutores e jovens estudantes deveriam, desse modo, planejar e executar atividades que mesclassem o conhecimento investigativo com o contexto social em que se inserem seus jovens. Como resultado, a proposta acreditou possibilitar a diminuição da evasão diante de trabalhos pedagógicos coletivos.

No entanto, em momento algum, durante a análise do documento normativo, encontramos textos instrucionais auxiliando os professores, os monitores inexperientes e os jovens na difícil tarefa interdisciplinar de integrar saberes, conforme a proposta do PME. Sobre esse aspecto de colocar os jovens para se responsabilizarem por seu próprio processo de socialização, Dubet (1998) se remete a um processo que ele denominou de “desinstitucionalização do social”. Nele, a ação socializadora das instituições passa a ser tarefa dos jovens. Isso acaba implicando numa crise de dominação do cotidiano escolar porque na escola, como em demais contextos escolares, as estratégias de controle através de lógicas disciplinadoras não deixam de se dirigir aos jovens.

Na escola pesquisada, por exemplo, o quadro normativo indicado aos jovens do PME nunca foi desenvolvido e estes receberam o mesmo tratamento dirigido às crianças dentro do

programa. A seleção dos macrocampos também não foi realizada com a participação deles, mostrando, mais uma vez, que as lógicas disciplinadoras permeiam a instituição escolar e se distanciam do que foi indicado para o público juvenil nos documentos oficiais do PME.

Ball (2009) já se referia, em sua análise de políticas, que existem diversos processos de tradução e interpretação do texto de uma política. Por isso, no desenvolvimento de qualquer política, ela sempre se configura diferentemente do que o texto previa.

É interessante observar que a UNESCO (2004), como agência multilateral, tem como uma de suas tarefas o acompanhamento do PME no país. Diante de sua compreensão sobre as contradições existentes nos textos normativos e sua efetivação em diferentes contextos, a justificativa dada pela agência para a existência de tais contradições decorre da centralização das políticas de juventudes a nível federal. Seu relatório defende que as contradições cessariam se houvesse tendências mais descentralizadoras, transferindo tais políticas para nível local, como já preconizam as políticas que se guiam por elementos neoliberais.

Finalmente, as proposições encontradas nos documentos normativos de programas como o PME, para a UNESCO, acabam por desconsiderar as diversas limitações das instituições locais no trabalho com os jovens e assim reforçam sua defesa pela descentralização.

O relatório chega até a avaliar os jovens beneficiados pelos programas nacionais e considera que as necessidades deles por programas dessa natureza são possivelmente menores. Isto significa que nem sempre as juventudes atendidas por programas nacionais são aquelas a quem os programas se destinam ou deveriam se destinar. Desse modo, o relatório pontua que a seleção dos jovens raramente segue o proposto pelos documentos normativos. Identificamos isso na escola pesquisada quando levantamos os critérios de seleção dos jovens inseridos no PME e, conforme veremos no último capítulo, percebemos que os participantes não eram os ditos “mais vulneráveis” da escola.

A análise do quadro normativo de ação exclusiva aos jovens do PME, portanto, não se contradiz ao que Sposito e Carrano (2003), UNESCO (2004), Abramo (1997) e Frezza (2008) já afirmaram em suas pesquisas quando consideraram que os programas envolvendo o público jovem têm sofrido efeitos das concepções de juventude elaboradas pela sociedade em que se inserem. Da mesma maneira, essas concepções também provocam efeitos no imaginário social que a sociedade constrói sobre este segmento.

[...] Sendo assim, as ações de políticas públicas de juventude podem tanto contribuir para criar novos sentidos e práticas para e pelos jovens, como podem, simplesmente, reforçar as concepções e modos de viver dominantes

reservados à juventude dita em maior vulnerabilidade social (FREZZA, 2008, p. 38).

As contradições encontradas no discurso sobre a concepção de juventude dentro do PME também indicam, de certo modo, uma tentativa de equilibrar o jovem como sujeito portador de problemas, sendo vulnerável sócio-biologicamente, com outro discurso que convida os professores a compreenderem este grupo social como autônomos e agentes de sua história, isto é, uma juventude plural e diversificada não podendo mais ser considerada como um grupo etário homogêneo. Há de se ponderar também que nessa última concepção os problemas comuns que permeiam todos os jovens que fazem parte de um mesmo contexto social não são desconsiderados.

Assim, as análises do quadro normativo do PME, envolvendo ações exclusivas aos jovens, reafirmam o até então encontrado na análise sobre a concepção de educação integral presente na portaria nº 17/2007 e no decreto nº 7.083/2010. Do mesmo modo como ocorreu na análise da concepção de educação integral, verificamos ser a concepção de juventude inserida num discurso que se mescla com outros discursos divergentes a coexistirem dentro desse programa e tendo como forte característica a focalização de seu atendimento. Por isso, Kerbauy (2005) considera as políticas públicas em geral fragmentadas e padecedoras de continuidade, diante dos discursos que carregam.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), publicado no Diário Oficial da União em 26 de junho de 2014, reafirma a focalização da política de ETI ao contemplar em sua meta seis o oferecimento da educação em tempo integral de forma a atender 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica e com expansão de 50% (cinquenta por cento) até o final desse plano decenal. O discurso de priorização dos estudantes residentes em comunidades pobres ou em situação de vulnerabilidade social é também reafirmado no PNE como princípio supremo da existência de uma educação em tempo integral. Há, porém, estratégias inovadoras no PNE para o alcance dessa meta, as quais não se encontram contempladas no Programa Mais Educação.

Uma de suas estratégias inovadoras para o campo da educação integral é a necessidade da ampliação progressiva da jornada dos professores em uma única escola, ou seja, o PNE defende a implantação da jornada de dedicação exclusiva para que o mesmo professor atue tanto no ensino regular quanto no contraturno. A figura do monitor comunitário passa então a ceder espaço para a do docente, em razão da constante luta pela valorização dos profissionais do magistério. Outra estratégia não encontrada na atual política de ETI refere-se às instalações

físicas. A meta seis defende a instalação e ampliação de quadras poliesportivas, laboratórios, espaços para atividades culturais e outros, o que no PME a indicação é a de ocupar equipamentos públicos, a exemplo de centros comunitários, cinemas, praças, entre outros.

No que refere ao quadro normativo direcionado exclusivamente aos jovens, o proposto encontra consonância com a meta três do PNE (BRASIL, 2014) quando esta prioriza a busca pela universalização no atendimento escolar à população jovem fora de faixa. Inclusive, uma de suas estratégias cita a necessidade de fomentar programas de educação e cultura para jovens da zona urbana e rural com foco, principalmente, naqueles jovens ou adultos em defasagem no fluxo escolar.

Desse modo, o Programa Mais Educação tem estimulado o alcance dessa estratégia ao oferecer às unidades executoras a oportunidade de optarem por desenvolvê-la nos casos de jovens com defasagem idade/série ainda inseridos no ensino fundamental.

Findamos, assim, esta primeira análise cientes que o cenário de implementação das políticas educacionais tem se atrelado às políticas sociais de assistência social e reforçado tanto o discurso funcionalista que vem considerando os jovens como problema social quanto se mesclando com diversos outros discursos.

Mediante essa constatação, a difusão de discursos contra-hegemônicos pode, possivelmente, ocasionar nas políticas educacionais, e em especial na política de ETI, mudanças significativas que, atualmente, se colocam como um grande desafio dentro da ordem discursiva instalada.

5 OS AGENTES DO PME E SUAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE JUVENTUDE

Nosso último capítulo trata das percepções do Programa Mais Educação a partir do olhar da Secretaria de Educação municipal do Ipojuca, dos executores do Programa Mais Educação na escola e dos jovens nele inseridos. Contemplamos os nossos objetivos iniciais propostos também enfatizando as percepções dos agentes executores do programa sobre os jovens nele inseridos, e ainda buscando compreender os modos como os próprios jovens percebem o programa. Todos esses agentes envolvidos compuseram nosso quadro de entrevistados, sendo eles vinculados ao PME e possuindo uma familiaridade considerável com as especificidades desta política.

Em outro momento do capítulo também expomos as trajetórias dos jovens pesquisados de maneira que os seus saberes, “[...] elaborados ao longo de sua trajetória, e em conformidade às especificidades de sua vida, fossem reconhecidos no jogo da aprendizagem escolar e vistos como sujeitos concretos, que necessitam encontrar na escola um espaço de socialização” (COSTA, M., 2010, p. 101). Por isso, focamos em identificar nos discursos suas trajetórias dentro do PME e como a instituição escolar tem abarcado a inserção deles nesta política de educação em tempo integral.

De um modo geral, a análise dos dados nos permitiu acessar um processo ainda muito inicial de desenvolvimento do programa em estudo no município pesquisado. Isto porque, apesar do PME existir nacionalmente desde 2008, ele ainda se apresenta em fase inicial e de forma incipiente na localidade investigada. Apenas no ano de 2012 ele se instalou no município pesquisado e passou pela gestão de dois prefeitos opositores. Diante disso, iniciamos analisando a percepção da Secretaria de Educação ipojucana sobre o programa instalado, sua compreensão de educação integral e de juventude defendida, principalmente quando o assunto é a materialização do PME no município.

5.1 O Programa Mais Educação e suas juventudes no discurso da Secretaria de Educação

A Secretaria de Educação do Ipojuca foi a primeira instância a ser investigada por nós. A coordenadora do PME no município nos recebeu amistosamente na data marcada e permaneceu em diálogo conosco por um período de dezoito minutos e vinte e um segundos. A partir desta entrevista e ao nos aproximarmos do processo de desenvolvimento do Programa

Mais Educação no município do Ipojuca, pudemos constatar que algumas regulamentações básicas previstas nas suas diretrizes inexistiam localmente.

Dentre as diretrizes inexistentes podemos citar a formação de um comitê local composto por professores da escola, pais de estudantes e representantes dos estudantes na comunidade. Nos documentos normativos do PME há incentivo para que seja criado um comitê local com a finalidade de gerar debates acerca dos desafios e das possibilidades para a educação integral.

Do mesmo modo que não havia um comitê local também não havia um plano municipal para a educação integral. De acordo com a coordenadora, em Ipojuca a inexistência do referido plano é aceita como consequência da centralização das decisões do programa na instância federal, conforme explicitado no contexto discursivo abaixo:

As diretrizes vêm do MEC... porque é um programa... um projeto... do governo federal... o município só faz a adesão... aí a parceria que o município tem é só com o transporte e a alimentação... [...] a gente segue as normativas do MEC que já vem prontas... estão prontas... a gente não pode fugir dessas diretrizes do MEC... aí... o plano que a gente segue é o do MEC e o que a gente faz no final do ano é a culminância do projeto (Entrevista 1. CM).

Certos alongamentos grandes de vogal revelam pausas a exprimir um possível constrangimento da falante por não estar cumprindo as diretrizes como deveria. A ausência do comitê local é indiretamente explicada pela existência do comitê estadual do qual a entrevistada afirma participar e que sugere haver o fomento do PME, de algum modo, pelo regime de colaboração entre o estado e os municípios.

Eu participo do comitê de Pernambuco, certo? ... Estadual... que são todos os municípios que se reúnem lá... uma vez no mês... tem até agora dia 18 uma reunião... Então, aqui no município... ASSIM... se eu tiver indo para lá e se tiver uma ... uma... uma alteração:: algum repasse muito importante... ai eu faço a reunião... só com os diretores das escolas...(Entrevista 1.CM).

No contexto discursivo acima, identificamos a existência do apoio entre os entes subnacionais no que se refere a, pelo menos, manter um espaço de debate da educação em tempo integral no estado de Pernambuco. O discurso acima também revela certa interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2001). No momento em que a coordenadora do PME fez uso da modalidade subjetiva na oração “*eu tiver indo para lá*”, ela expressa certo grau de

afinidade com as proposições expressas pelo comitê territorial. A coordenadora ainda deixa implícita a ausência de um comitê local envolvendo todos os agentes do programa.

Nesse sentido, os dados indicam haver um despreparo do município em manter um espaço para discussão desta política. A coordenadora do programa, porém, tenta maquiagem esta ausência de um comitê local frisando sua contínua atuação no repasse às escolas das ações propostas pelo comitê territorial. Sua atuação é resumida por reuniões que realiza com os gestores das escolas participantes e em que tenta representar no seu discurso um esforço local de compartilhamento e melhoria das atividades do programa.

É a apostila... é um guia... eu imprimo e repasso para eles... é justamente nessas reuniões no início do ano.. início do programa... término do programa... o que foi que mudou... o que é que pode e o que não pode... porque isso tudo eu vejo lá na... na reunião do comitê estadual... (Entrevista 1. CM).

Ao compararmos os enunciados da representante da Secretaria de Educação com os da gestora da escola observamos haver pouca articulação entre os produtores da política e os gestores. A coordenadora do PME no município utiliza um discurso entremeado de pausas e hesitações que podem ser tomadas como meio de se defender ou fornecer explicações sobre o não cumprimento das diretrizes do programa, ou melhor, procurando recriá-las de um modo próprio: “... *Que são todos os municípios que se reúnem lá... Uma vez no mês... [...]... Então [...]...e se tiver uma ... Uma... Uma alteração... Algum repasse muito importante... Aí eu faço a reunião... Só com os diretores das escolas...*”, enquanto a diretora da escola tem uma lembrança “bem tímida” de uma situação de encontro que quase lhe foge à lembrança. “[...]reunião muito mais para falar da questão financeira, do modo de como gerir os recursos” (Entrevista 4. G).

Apreendemos no discurso da coordenadora municipal que as reuniões ocorrem esporadicamente quando se utiliza da oração “*se tiver uma ... Uma... Uma alteração... Algum repasse muito importante... Aí eu faço a reunião...*”. A ausência de um comitê local para tratar de questões pontuais sobre a educação integral também aparece com a inexistência, por parte do município, em se empenhar no acompanhamento da ETI, contrariando o previsto nos documentos normativos.

É oportuno ainda lembrarmos que uma das propostas veiculadas pelo discurso governamental do poder central é a articulação entre as ações do PME e o projeto pedagógico da escola. O PPP da escola pesquisada não havia sido reformulado até o momento da

realização das entrevistas, tendo a escola apenas o esboço do PPP do ano de 2008. Quando a gestora escolar foi questionada se o projeto político pedagógico contemplaria a educação integral, ela se utilizou de bastante hesitações em seu discurso, não se sentindo segura em afirmar se de fato esta política seria contemplada.

Sim... eu acredito que PROVAVELMENTE... porque eu acredito que seja uma realidade global... a questão do reforço escolar... do:: português e da matemática... mas se a gente deixa só:: com esse parâmetro do reforço... não tem atrativo pro estudante... e a pintura.. dança e o teatro são coisas atrativas que é justamente o diferencial que eles encontram... (E4. G)

A representante do PME no município também explicita a ausência de avaliação e controle do programa ao resumir a ação municipal apenas à assistência social fornecida pelo fornecimento de espaço, transporte e alimentação. *“As diretrizes vêm do MEC... porque é um programa... um projeto... do governo federal... o município só faz a adesão... aí a parceria que o município tem é só com o transporte e a alimentação...”* (E1. CM).

O repasse de recursos federais para cobrir a aquisição de bens ou materiais de consumo imediato e o pagamento dos monitores é, conforme a coordenadora municipal, transferido diretamente para as Unidades Executoras (UEX). Essa transferência de recursos ocorre diretamente, sem a gestão da Secretaria de Educação. Eles são previamente fixados e não ultrapassam o valor de nove mil reais, sendo sua distribuição baseada no quantitativo de alunos matriculados no ano anterior.

Sobre esses aspectos, diversos autores que se debruçam pelos estudos do campo da educação integral fazem severas críticas ao quantitativo limitado de recursos que têm sido distribuídos pelo programa às escolas. Muitos consideram irrisório o valor destinado para uma política que se intitula como fornecedora de uma educação em tempo integral de qualidade. Com isso, muitas pesquisas passam a considerá-la como política focalizada, mas sem desenvolver ações verdadeiramente reparatórias, diante do pouco investimento a ela destinado, o que demonstra, de certa forma, o desvirtuamento da proposta para aquém de suas reais necessidades.

Apesar dos muitos improvisos encontrados na materialização desta política, foram cinquenta e cinco escolas contempladas no município durante o ano de 2014, e todas elas se encontravam em conformidade com os critérios do MEC, os quais as permitiam aderir ao programa.

Não... não é feito uma seleção... é feito um convênio pelo MEC através do número de... do quantitativo dos alunos que fazem parte do bolsa-família... Alunos em vulnerabilidade:: e que ... assim... as escolas estejam num lugar que:: que:: eles veem, ne? Que não tenha muita área de lazer:: não tenha muitas opções para os jovens... aí esta escola é... é:: contemplada com o programa através do MEC... não é feito uma seleção... não... (E1. CM)

Ainda sobre os questionamentos relativos ao programa e sua gestão, o PME propôs a criação de uma educação integral em articulação com outras políticas públicas e tendo como pressupostos a intergovernabilidade e a intersetorialidade. Como mostram os documentos, é proposta a criação no PME de uma educação integral a partir da articulação com outras políticas públicas, o que requer, de princípio, que para a escola aderir ao programa não basta apenas o município aderir ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE). A intergovernabilidade requer o exercício do regime de colaboração entre os entes federados e a intersetorialidade solicita a presença de ações de outras políticas na escola.

Vale destacar que se não houver um regime de colaboração entre os entes para além dos recursos financeiros, ou seja, todos também se corresponsabilizando pelo desenvolvimento, acompanhamento, avaliação e controle das ações realizadas nas escolas, dificilmente as práticas previstas podem ser concretizadas nas escolas municipais, em face da fragilidade encontrada na maioria delas.

O Plano de Atendimento da Escola (PAE), responsável por estabelecer as atividades do PME para aquele ano e o quantitativo de recursos semestralmente a ele destinado, juntamente com o Plano de Ações Articuladas (PAR), o qual visa avanços nos indicadores educacionais de estados, municípios e do Distrito Federal, somente considerarão as demandas do território, num quantitativo condizente com a realidade, se os municípios, além de cumprirem seus critérios de adesão, também acompanharem as atividades desenvolvidas pelo programa e levantarem suas necessidades. Por isso, há uma relevância em se criar comitês locais como espaços de diálogo a auxiliar nesse alcance.

A ausência, portanto, de acompanhamento do programa tem gerado impasses na realidade pesquisada. Quando a coordenadora municipal foi questionada sobre a existência de parcerias com outros setores, a exemplo da Secretaria de Juventude, ou com setores da sociedade civil, ela inicialmente afirma não haver qualquer tipo de parceria iniciada no momento, mas não descarta a possibilidade de haver, futuramente, com empresas privadas já acostumadas a financiar projetos de recreação na região.

AGORA...agora a gente está recebendo ... que eu vou até começar a fazer... terminar de fazer um levantamento que é do Instituto Arcor.. .que é essa empresa que fica aqui na PE-60... ela veio com a proposta de financiar projetos voltados à recreação... mas aí o programa Mais Educação não tem a oficina... de recreação e lazer? Aí a gente já vai unir o útil ao agradável... já acontece recreação e lazer na escola... e aí vai se fazer um pro-je-to... né? Enviar para a Arcor... a Arcor aprovar e a gente só contempla... (E1.CM)

Parece-nos pertinente destacar ainda que possíveis parcerias são rapidamente compreendidas pela coordenadora do programa como um meio para amenizar a principal dificuldade que para ela se instala no PME: a ausência de recursos financeiros suficientes. Além dessa dificuldade, ela também considera serem as estruturas físicas das escolas contempladas deficientes para comportarem concomitantemente os alunos do turno regular e do contraturno.

[...] mas assim:: a estrutura em si... não consegue abrigar todos os alunos ao mesmo tempo... aí a gente faz o remanejamento de horário...a gente faz o remanejamento de espaço...as vezes acontece na biblioteca... que pode acontecer né? Na biblioteca... no auditório... no:: refeitório... num... num espaço ... assim.. sala de vídeo... mas nem todas as escolas tem auditório... nem todas as escolas tem biblioteca... nem toda as escolas tem refeitório...(E1.CM)

A análise documental nos permitiu identificar os anseios pela construção de territórios educativos para o desenvolvimento das atividades de educação integral do Programa Mais Educação.) O decreto nº 7.083/2007 determina a integração dos espaços escolares com os equipamentos públicos, tais como praças, parques, cinemas e museus. Considera serem estes equipamentos passíveis de se tornar territórios educativos amenizadores das superlotações no interior das unidades de ensino. A vinculação do conceito de território ao campo educativo tem sido uma inovação na história dos programas de educação integral, porém, sua materialização ainda encontra-se incipiente, conforme demonstra o discurso da coordenadora do PME na escola pesquisada.

Eles trabalharam fora da escola apenas quando teve a questão da gincana... que o aluno que não participava da gincana... o aluno do Mais Educação...se envolveu também... foi um projeto pela Secretaria de Educação ... e foi... fora da escola... aí né? Os alunos eles também se envolveram na questão de arrecadar materiais reciclados de confecção... inseridos tanto os alunos do ensino regular que estavam participando da gincana... que no caso eram 11 alunos... se eu não me

engano... mas tiveram a ajuda de todo o pessoal do Mais Educação...
(E3. CE)

Indagamos se além dessa atividade extraescolar eles já haviam desenvolvido outras atividades em parques, praças ou museus. A resposta tanto dela quanto dos próprios jovens, como veremos mais adiante, foi negativa, expressando, dessa maneira, suas limitações ao ambiente escolar. Os dados indicaram que o discurso de território educativo veio se esvaziando dentro da instituição de ensino, possivelmente, porque no entorno da escola não se dispõe de equipamentos públicos. A presença contundente do discurso a afirmar os espaços físicos existentes como espaços inadequados para o bom funcionamento do programa se tornou recorrente entre os agentes envolvidos e até mesmo na fala da representante da secretaria de educação esta questão se explicita.

[...] vou dizer 95% aderiram de coração... eles fizeram de coração...e: os outros 5%.. não: n-ã-o:: porque nem tudo agrada né? Mas o aspecto físico é o que eles dizem né? Mas nem por isso deixa de acontecer... mas esses 5% que não aderiram ao programa eles enfatizam muito a estrutura física... e talvez se tivesse essa estrutura ... a escola não negaria... (E1.CM).

Percebemos, com isso, que o *modus operandi* desta política nas escolas, muitas vezes, não vem realizando as parcerias público-privado sugeridas por seus documentos, e isso até mesmo contraria, em parte, essa proposta de tendência neoliberal. No entanto, não podemos considerar que apenas essa readaptação seja capaz de fazermos avaliar que há mudança significativa nesta política ou mesmo que ela rompe com o discurso hegemônico a imperar no sistema educacional excludente.

Partindo, então, dos pontos críticos levantados sobre o programa e sua gestão, seguiremos, neste momento, para a análise da percepção que a secretaria de educação do Ipojuca carrega quando o assunto são os jovens nele inseridos.

A inserção dos jovens no programa reforça o discurso hegemônico que compreende as juventudes das escolas públicas como categoria propensa à vulnerabilidade social.

Já pensou esses meninos soltos o dia todo? Assim...vai para a escola e na questão do dia... muitas vezes não tem família ... eh.. pai...mãe.. madrasta... padrasto... e aí você vê.. né? Das drogas aí também... você vê a vulnerabilidade junto com a família... que as vezes não é a família... ele está cedido numa casa... de parentes... e aí só Deus sabe o que é que ele passa naquele ambiente... trabalho infantil também...ai ele na escola... JÁ GUARDA:: esse aluno né? De não correr o risco do

trabalho infantil...eh:: até abuso sexual também... que a gente sabe que acontece né? Tráfico também de crianças... né? E o programa ele resguarda essa parte né? Guarda a criança... e vejo como um grande benefício (E1.CM).

Eis que no enunciado acima encontramos um campo discursivo repleto de formações discursivas a expressarem as ordens de discurso filiadas. A profissional fortalece a ideia de que é necessário ocupar o tempo livre desses jovens de escolas públicas com vistas ao controle minucioso de seus corpos pelo disciplinamento. Esse discurso em defesa do disciplinamento como saída da marginalização é identificado nas falas da coordenadora municipal, da gestora e da coordenadora do PME na escola. O discurso expressa a tônica de que o programa tem servido aos jovens como forma de melhor discipliná-los e de afastá-los da marginalidade.

A própria oração presente no discurso acima - *“a gente sabe que acontece, né?”* - auxilia na caracterização da modalidade objetiva quando se projeta o enunciado como sendo um ponto de vista universal, habitual. Geralmente o uso dessa modalidade, para Fairclough, implica em alguma forma de poder, ou seja, de um discurso que se hegemoniza. A coordenadora do PME intensifica ainda mais esta sua visão dos jovens quando, diante de um questionamento sobre se há uma formação integral fornecida pelo programa, ela resume sua resposta à afirmação de que considera haver mudança nos jovens após o ingresso no PME, e cita a mudança comportamental como a principal alteração encontrada.

Existe esta formação porque você vê os resultados né? Nas atividades... porque você vê aquele jovem que... ele queria porque queria participar da oficina de karatê... aí a professora disse... que ele só iria participar se ficasse comportado:: nas atividades do regular... aí... ele queria bagunçar também no karatê... aí o professor disse ‘fique ali... faça isso e faça aquilo... aí ... o professor começou a puxar por ele... esse aluno se transformou... e hoje ele tá bem mais quieto... ele faz as atividades... ele centralizou as energias dele né? no esporte... se você for nas escolas e pegar os depoimentos você verá casos fantásticos... que fazem a diferença...(E1.CM).

Percebemos ainda que no discurso dessa profissional a função de prestar assistência social à juventude através do PME é superiormente valorizada quando comparada às demais funções constantes no programa. A menção à prática esportiva na fala acima possibilita aos jovens novas habilidades e novos conhecimentos para sua formação. Porém, a aprendizagem de um esporte, para a coordenadora, apenas se sobrepõe à função da assistência social se

houver um aprendizado que os torne suficientemente disciplinados e assim possa promover o afastamento deles de situações que lhe insiram na marginalização. *“ele ficando lá... integral... esse aluno vai... de toda forma ter um resultado melhor... porque se ele está na escola ele está estudando... está aprendendo alguma coisa... se ele está na rua só Deus sabe o que ele está fazendo...”* (E1. CM).

Observamos, desse modo, que a fala da coordenadora coloca o processo de aprendizagem a serviço de uma concepção de juventude considerada 'carente' e que precisa ser assistenciada por atividades que a previnam do envolvimento em situações de risco. Em momento algum a coordenadora pontua a necessidade das atividades do PME se adequarem ao público juvenil. Para ela, o simples fato do programa gerar mudanças comportamentais em alguns jovens é suficiente para que ela justifique sua defesa em manter o PME no formato apresentado.

Semelhantemente também constatamos que os jovens não participam do processo de escolha dos macrocampos a serem desenvolvidos no contraturno. A coordenadora municipal explana esta ausência de representação do público jovem considerando que os agentes executores do programa são satisfatoriamente capazes de escolherem, sem a necessidade da representação juvenil.

Não... as escolhas das atividades... eh:: o gestor é quem escolhe junto com a equipe gestora escolhem de acordo com o perfil da escola né? Porque se eu tenho um público... infanto-juvenil... então qual vai ser? Dança... teatro... se eu tenho um grupo mais infantil... vai ser pintura... recreação... está entendendo? Então.. porque tem escola de 1º e 2º que não adianta você colocar um teatro... pode ate ser que venha a acontecer mais aí... mas esse público é voltado mais para...uma atividade mais lúdica... né? Uma brincadeira.. um desenho...um artesanato... já o infanto-juvenil tem a parte da dança.. teatro... o esporte... karatê... o judô... (E1. CM).

Podemos inferir, por meio do contexto discursivo acima, que existe uma compreensão que contraria até mesmo o quadro normativo definido pelo programa, principalmente quando se trata de jovens maiores de 15 anos. Mais uma vez o discurso que concebe o jovem da escola pública como sujeito carente, potencialmente envolvido em situações de vulnerabilidade social e que deve obedecer ao que lhe é posto, tem sido reforçado pela ausência, principalmente, de uma concepção de juventude emancipada e de serem os jovens considerados agentes de sua própria história com direitos já adquiridos em face disso.

Diante do analisado nesta primeira parte, podemos afirmar que a gestão intersetorial e a colaboração do município perante as atividades de formação profissional inexistiram no

local investigado. Parcerias com o terceiro setor, com a família e com a comunidade ao seu entorno ocorreram de maneira esporádica e sem a mobilização escolar para que elas se tornassem permanentes. Nem sequer os postulados neoliberais foram encontrados com relação a serem mantidas parcerias com o privado. Enfim, o panorama de precariedade na materialização do referido programa e em sua destinação ao público jovem nos pareceu estar em conformidade com o suposto perfil dessa política que propõe se instalar em locais precários, por tempo determinado e sem intenções de universalização no campo da educação brasileira.

A impossibilidade de encontrarmos um programa de educação em tempo integral a abarcar uma concepção emancipatória dirigida ao seu público jovem contrariou todas nossas expectativas iniciais. Tínhamos esperanças de encontrar, pelo menos, a efetivação do quadro normativo direcionado às particularidades juvenis na localidade pesquisada. No entanto, nos deparamos com uma concepção de juventude pobre a ser considerada como homogênea e carente de assistência em termos de alimentação, transporte, saúde e de prevenção aos riscos da marginalização.

A busca por uma formação integral numa perspectiva de formação crítica sobre o corpo, o intelectual, o emocional e o moral foi do mesmo modo desconsiderada pela representante da secretaria. Nem mesmo a participação conjunta dos jovens com os demais agentes do PME, na definição dos macrocampos a serem desenvolvidos, teve a oportunidade de se materializar, de acordo com os dados levantados. Diante desse contexto, passamos à segunda parte desta análise buscando, semelhantemente, compreender os discursos dos atores que atuam na escola sobretudo no que tange ao Programa Mais Educação e suas percepções sobre a(s) juventude(s) que nele se insere(m).

5.2 O Programa Mais Educação e suas juventudes no discurso dos atores atuantes na escola

No que tange aos agentes escolares envolvidos com o PME, iniciamos a análise de seus discursos abordando o modo de inserção do público atendido. Sobre este aspecto, identificamos o mesmo posicionamento utilizado pela representante da Secretaria de Educação, em que a seleção não segue o proposto pelos documentos normativos. Alguns entrevistados até justificam as alterações afirmando se tratar da adaptação às peculiaridades locais.

[...]a gente não tem estabelecido como fator primordial... ter que ser aluno do bolsa família...a gente não tem isso... então o que é que a gente faz? ... a gente deixa a vontade para que aqueles alunos que queiram se inscrever... a gente deixa... mais para esta situação dos alunos demonstrarem interesse... a gente faz... digamos a propaganda... né? E aqueles que se interessam são aqueles que entram... Na realidade... infelizmente não há interesse muito grande por conta da questão de estender o horário... se a gente fosse atrelar a questão da vulnerabilidade... provavelmente o número seria maior... (E4. G)

O trecho da entrevista acima considera haver uma ausência de atratividade do programa para os jovens inseridos, e principalmente para aqueles em situação de vulnerabilidade social. A gestora escolar afirma ser uma minoria os jovens que procuram o PME, culpabilizando o programa pela incapacidade de atrair o público juvenil.

GOSTARIAMOS DE FAZER DIFERENTE... a gente de certa forma deixa de atender aqueles que seriam realmente do nosso interesse... o aluno em situação de vulnerabilidade... Nós estamos situados num local que é foco de drogas... eh:: nós temos estudantes que tem a necessidade financeira... que tem a questão da refeição... do aprendizado escolar ... do reforço escolar também mas não ficam, não querem... Porque não tem o interesse... essa é a nossa tristeza... é justamente essa... (E4. G).

A falta de atratividade do público juvenil perante as atividades ofertadas pelo programa estabelece uma possível relação de causa e efeito com o enunciado da Secretaria de Educação, a qual considera ser desnecessário os jovens participarem da escolha dos macrocampos. Costa, M. (2010) explica o desinteresse juvenil pelo ambiente escolar alegando ser resultante da desconsideração dos anseios e das necessidades deste público, o que se expressa no negligenciamento deles em seus territórios.

Nessa direção, as dificuldades dos jovens expressarem seus modos de ser dentro das instituições escolares têm sido um entrave que acaba por desinstitucionalizar a escola como local de socialização e desenvolvimento dos projetos de vida juvenis. O quadro normativo proposto no manual operacional da educação integral e direcionado aos jovens do ensino fundamental até traz algumas propostas de valorização das culturas jovens no ambiente escolar. No entanto, este manual era desconhecido pelos agentes entrevistados em nossa pesquisa.

Conforme revelam seus contextos discursivos, os entrevistados não distinguem as atividades direcionadas ao público infantil das destinadas ao público juvenil. Isso se coloca

como mais um aspecto a justificar o silenciamento como forma de resistência do referido público em se manter no programa. A coordenadora escolar e o monitor entrevistados também enfatizam a divergência entre o contexto da prática da política e o contexto da produção de texto expressos nos documentos normativos.

A gente mesclou... na verdade... porque a gente também não pode só pegar os alunos problemas também... Então a gestora deixou muito aberto para a gente mesclar... eh: procurar... e a gente ficou muito a vontade... porque se fosse um número maior a gente atendia mas contanto que os que tivessem talentos entrassem... (E2. CM).

Abranger... não só os jovens problemáticos... mas o pessoal também que a gente percebe que tem talento... que os olhos chega brilha quando fala em arte... em dança... a gente percebe aquela fome pra querer fazer... só que existem limitações... por questões de quantidade de pessoas para poder participar né...(E3. M)

A priorização do atendimento, estando os estudantes em situação de vulnerabilidade social e inseridos em outros programas sociais, não foi relevada durante o processo seletivo para a entrada no programa. Os entrevistados ainda colocam ser esta seleção aplicada sem conformidade com o previsto nos documentos e justificam essas modificações como necessárias, em decorrência da falta de formação adequada para os monitores lidarem, principalmente, com os jovens em situação de risco social.

Outra justificativa dada para abonar o não cumprimento dos critérios de seleção se refere à inquietação da escola em selecionar apenas os alunos dispostos a ficarem o tempo integral previsto. Diante disso, a gestora, o monitor e a coordenadora do programa se posicionam sem se preocuparem em desenvolver atividades que atraíam os jovens considerados de risco social, pois a rotatividade no programa ou mesmo a possível evasão não é bem aceita por eles. Assim, preferem oportunizar a entrada no PME apenas daqueles que tenham o interesse em se inserirem e que assim permaneçam por mais tempo nele.

Paro et al. (1988) sinalizaram características de seleção similares às acima descritas quando pesquisaram a seleção do público a ser atendido pelos CIEP's. Constataram que o público da época não tinha sido também aquele indicado pelos documentos normativos. Outro dado sobre a inserção do público jovem é sinalizado na referida escola. Os agentes executores do programa consideram que mesmo sendo os participantes do PME, em sua maioria, estudantes que almejam se inserir nas oficinas, a evasão deles na educação integral ainda continua recorrente. O discurso da gestora expressa essa dificuldade em selecionar e manter esses jovens: “[...] *tem aquelas oficinas que eles frequentam mais assiduamente que é aquelas*

que eles gostam... a gente não obriga vir... né? E aí... tem aluno que não participa efetivamente de determinada oficina...”.

A portaria nº 17/2007 cita, dentre suas finalidades, o apoio do PME à ampliação do tempo e do espaço educativo com vistas à diminuição da evasão, reprovação e da distorção idade/série. O trecho acima, no entanto, exprime a mínima efetivação dessa finalidade. Pesquisas de avaliação de impacto, como as de Xerxenesky (2012), já afirmavam, de modo geral, que há ainda uma redução mínima da evasão nas escolas que implantaram o Programa Mais Educação.

Já com relação às parcerias com o setor privado ou demais secretarias do município, tivemos a mesma confirmação que nos foi dada pela Secretaria de Educação sobre a inexistência delas. Entretanto, os agentes da escola destacam a necessidade de se exigir do programa um maior repasse de recursos e o fortalecimento de parcerias com as universidades para a oferta de formações continuadas e de mão de obra qualificada.

Talvez se o programa pudesse oferecer um valor mais significativo... e pudesse fazer parcerias com universidades para formar e pegar alunos fazendo uma graduação ou licenciatura de qualquer área... acho que seria uma saída muito boa. (E5. P1).

Com o valor das oficinas a gente não consegue um profissional a altura do programa... né? Para trabalhar com a formação desse pessoal (oficineiros)...então pelo valor das oficinas a gente vai encontrar o que? Jovens não inseridos ainda no mercado de trabalho ou professores que já deram sua contribuição e chegaram num momento que fazem por fazer ou lazer (E4. G).

Ambos os trechos em destaque explicitam o negligenciamento de formação do pessoal para trabalhar com a educação em tempo integral. Os alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que são os indicados para atuarem no programa, não foram encontrados na escola pesquisada e nem o desenvolvimento de formações continuadas com os monitores que ali atuavam. Esse contexto de total ausência de espaços de debate e de formação nos permitiu questionar aos sujeitos-agentes da escola sobre suas práticas na educação integral e como consideram os jovens que nela se encontram. Isso nos pareceu possibilitar o adensamento de nossa análise.

Sobre este aspecto da falta de recursos suficientes para o PME, os agentes envolvidos afirmaram em seus discursos que existe a precarização do espaço escolar com a negação de recursos financeiros suficientes. Esta ocorrência não vem resguardando o bom funcionamento

da política. “[...]a questão de espaço dentro da escola... porque é muito difícil a gente trabalhar abertamente quando *NÃO PODE... NÃO TEM* um espaço ali para desenvolver um trabalho maior...entendeu? e eu acredito só isso... (E2.CE). “Bem... *MUDOU!* Algumas coisas, *SIM...* agora infelizmente não mudou o quanto deveria... o quanto poderia... por que? *Questão física... questão espaço...*” (E4. G). “a gente fica assim triste as vezes por conta do espaço...” (E5. P1).

A propriedade analítica da polidez é encontrada nos enunciados acima. Trata-se, na perspectiva da análise faircloughiana, de uma estratégia discursiva em que há uma interdiscursividade. Ela é utilizada pelo produtor do discurso na tentativa de mitigar os atos de fala que são potencialmente ameaçadores para si próprios ou para quem os ouve, utilizada, geralmente, quando o uso da linguagem se molda pela intenção dos indivíduos. A coordenadora, por exemplo, se utiliza desse elemento durante o trecho: “*NÃO PODE... NÃO TEM um espaço ali para desenvolver um trabalho maior.. entendeu? e eu acredito só isso...*”. Ela tenta polir seu discurso nos fornecendo uma explicativa de sua rejeição em trabalhar num espaço precário e mitigando, assim, qualquer discurso que tentasse justificar a possibilidade dela trabalhar nele. Dessa forma, argumenta de maneira que sua opinião sobre a infraestrutura precária não gere controvérsias em relação à sua posição desfavorável ao programa no formato em que se encontra.

Visando resolver o impasse da falta de espaço físico para o desenvolvimento das oficinas no contraturno, muitas escolas têm apelado por algum espaço físico às redes da sociedade civil. Mesmo assim, continuam sendo viabilizados espaços improvisados e inadequados para o desenvolvimento das atividades. A escola pesquisada, porém, não estabeleceu essa parceria na busca por espaço físico de trabalho.

Outra dificuldade apontada pelos entrevistados, e que se entrelaça à dificuldade anterior, refere-se ao quantitativo de recursos financeiros disponibilizados. Do mesmo modo que o discurso da Secretaria de Educação sinalizou sobre este aspecto de poucos recursos vindos da União, os agentes da escola destacam a precarização e a desprofissionalização do magistério, a dificuldade dos estados e municípios proverem as condições básicas para o sucesso do programa e a inexistência de participação do terceiro setor na oferta da educação integral. “*Sejamos sinceros... uma oficina de R\$: 320,00 ou de R\$: 400,00 reais mensais para você trabalhar com estudantes em situação de risco... em situação de vulnerabilidade, não dá né?*” (E4. G).

O estratagema do voluntariado no programa se apoia na portaria quando em uma de suas diretrizes visa fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades

desenvolvidas no PME, juntamente com a sociedade civil e com as organizações não governamentais. No manual operacional também se prevê que, de preferência, os responsáveis pelo desenvolvimento das oficinas sejam estudantes universitários pertencentes ao PIBID. Contrariando os anseios dos profissionais envolvidos no programa, o próprio documento normativo não exige formação profissional para atuar no campo da educação integral e isso, de certa forma, veio resultando na intensificação da desprofissionalização do magistério através da falta de formação continuada e do despreparo de muitos monitores para desenvolverem atividades e até mesmo para lidarem com as crianças e os jovens do programa.

A gestora também explicita o valor irrisório pago aos monitores e opina que este vem sendo o fator principal para que profissionais ou estudantes universitários não se interessem pelo trabalho. A questão da falta de condições de trabalho, resultante de espaço físico inadequado, da ausência de material de trabalho e de formação adequada se colocam, então, como os principais fatores que, para os agentes envolvidos, geram dificuldades na consolidação e no sucesso do programa.

[...] então pelo valor das oficinas a gente vai encontrar o que? Jovens não inseridos ainda no mercado de trabalho... ou professores que já deram sua contribuição e chegaram num momento que fazem por fazer ou lazer... com certeza essa é mais uma fragilidade... (E4. G)

Intensificando este quadro de dificuldades, os entrevistados também expressam em seu discurso que além da ausência de um salário digno aos agentes comunitários, a total inexistência de formação pedagógica, na realidade investigada, veio aprofundando a precarização das condições de trabalho com as crianças e os jovens. “[...] então... o programa não dá atrativo para este público em vulnerabilidade nem traz pessoas para que tenham formação para trabalhar com esse público...” (E4. G).

A portaria do programa atribui a todos os Ministérios e Secretarias Federais, através de uma articulação intersetorial, a responsabilidade de capacitar gestores e agentes atuantes no PME. O mesmo documento ainda afirma caber aos estados e municípios colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com esses Ministérios e Secretarias Federais.

A não existência de qualificação ou capacitação, conforme identificamos nos discursos dos agentes entrevistados, dificulta, assim, a reconfiguração de uma concepção de educação integral que pretenda articular o ensino regular às atividades do contraturno. Isso ocorre porque os produtores desta política consideram haver a necessidade da formação continuada em virtude de que as novas configurações de educação integral precisam ser do conhecimento

de quem nela atua. A formação continuada dos agentes envolvidos com o PME, portanto, se coloca como item indispensável para o direcionamento de ações condizentes com a concepção de juventude e educação integral propostas pelo programa. Nesse caso, se os monitores não dispõem de recursos que reconheçam a valorização de seus trabalhos e, ainda assim, também não lhes ofereçam formações continuadas, esse “tempo livre” dos jovens ocupado pelo PME termina por se constituir em frustração, infelicidade e abandono.

Como visualizamos na mesma portaria, é também responsabilidade dos estados e municípios, inclusive das diversas secretarias municipais, a capacitação e qualificação dos profissionais e agentes comunitários envolvidos com o campo da educação integral. No entanto, observamos que há dificuldades para o estabelecimento de parcerias entre as secretarias municipais no sentido das atividades do programa ganharem uma dimensão intersetorial. Segundo informações obtidas junto à entrevistada, ela afirma que a escola conta apenas com a ajuda da Secretaria de Educação Municipal:

Não ainda não...mas assim... ajuda você diz em questão de custo e formação? Não... só vem do MEC mesmo. Só a secretaria de educação... se a escola solicitar... a ida deles lá... tiver algum... se a secretaria de juventude... por exemplo... tiver alguma ação:: e.. solicitar da escola alguns alunos e quiser dar alguma palestra... a escola está aberta para receber... a saúde... a assistência social... mas de antemão só a secretaria de educação... (E1. CM).

As recomendações da intersetorialidade e da intergovernabilidade estabelecidas no PDE, com a função de minimizar os problemas de infraestrutura e outros das escolas, não nos pareceram como ações a estarem articuladas. As possíveis ações integradas da secretaria municipal de educação com a de saúde, assistência social e a de juventude, esporte e lazer também não estiveram envolvidas com a escolarização em tempo integral.

Já com relação ao estabelecimento de ações coletivas da comunidade e da família com a escola, no que tange à efetivação do programa, elas são incipientes. O programa, em seu artigo oitavo da portaria normativa, prevê a mobilização e o estímulo da comunidade local para estar ofertando espaços e buscando sua participação no PME. O discurso da gestora escolar revela a ausência de participação por parte da comunidade em seu entorno.

A gente impacta no relacionamento família- escola... E no entorno da escola também... o nosso entorno é algo que vem nos angustiando muito... a entrada da escola... o tráfego está na porta da escola... intervalo... o tráfego esta na porta da escola... largada... o tráfego está na porta da escola... se a gente não tivesse aquela outra fragilidade que eu tinha te colocado... um maior apoio da família... seria mais eficaz o

programa... que ainda é muito ausente e a estrutura para esta desenvolvendo este programa... (E4. G)

O conceito de participação escolar é estudado por Lima (2011) e nos remete a refletir sobre a cultura escolar se constituir a partir das ações dos sujeitos-agentes. Na visão da autora, se uma escola promove ações participativas, a comunidade tenderá a agir conforme a cultura democrática ali presente. Porém, se a comunidade escolar assumir uma postura de neutralidade e parcialidade nas discussões, conduzindo seus atores à inércia diante das necessidades da escola, então, a busca por mobilização em prol de soluções para as suas necessidades estará fadada, possivelmente, ao fracasso.

Perante todas as dificuldades citadas com relação à infraestrutura deficitária, à ausência de capacitações, aos poucos recursos direcionados ao programa, à inexistência de parcerias entre as secretarias municipais e à quase nula participação da família e da comunidade no desenvolvimento do PME, facilmente identificamos os impasses para se integrar o ensino regular às atividades do contraturno.

Encontramos opiniões divergentes sobre a integração do ensino regular com o Programa Mais Educação. Enquanto alguns agentes afirmam não haver espaços de integração das propostas curriculares entre os dois polos, uma professora entrevistada os contradiz afirmando fazer a integração informalmente, ou seja, ela própria procurar os monitores e dialogar sobre o possível trabalho de proposta coletiva.

Relaciona porque às vezes dependendo do tema que eles estão trabalhando... ai eu peço para fazer pesquisa... para fazer a origem... eu tenho contato com o pessoal do programa...ai eles vão se aprofundar mais naquele trabalho que eles estão fazendo nos intervalos das aulas... É mais meu interesse... a gente é um conjunto... eu estou sempre junto com os monitores do Mais educação... os outros professores não... uma folga eu sempre vou lá pra ver o que eles estão fazendo para eu pedir para avaliar... (E6. P2).

Contudo, é consensual entre os agentes executores do programa a inexistência de um espaço formal para estarem discutindo e construindo um trabalho de integração entre as propostas do ensino regular e as do contraturno. *“A reunião pedagógica ocorre apenas com a coordenação e todos os professores... os oficineiros ficam a parte...”* (E5. P1). *“É mais de uma ordem da conversa informal porque uma reunião para unir todo mundo isso não acontece”* (E6. P2). *“Infelizmente acontece mesmo não...”* (E2. CE).

Dessa forma, estabelecemos que na realidade investigada as limitações da escola em superar a dicotomia entre o conhecimento científico e os saberes locais também se encontram presentes. Compreendemos com isso que preparar o campo ideológico para essa compreensão de não haver a superposição entre os saberes nem distinção entre conhecimentos inferiores ou superiores é um grande desafio da ordem discursiva que impera no ambiente escolar analisado.

Aos poucos, este desafio vem sendo superado pois até já encontramos no discurso de alguns agentes conferir às atividades do contraturno o posto de novos saberes indispensáveis para o desenvolvimento físico, intelectual, moral e emocional de crianças e jovens. *“Se vem uma pessoa que tem um:: certo conhecimento de dança e passa isso pros alunos ... ai... você vê né? esse lado de positivo... os alunos desenvolvendo as atividades que eles nunca... pensaram em ter na escola.”* (E6.P2). *“Eh:... nas artes... música... algum tipo de atividades lúdicas onde eles pudessem desenvolver algum talento mas que também contribuisse até como formação educacional dele também... como pessoa...”* (E3. M).

Diante do exposto, os agentes envolvidos com o programa interpelam-se com o discurso da precarização da educação em tempo integral sem, com isso, deixarem de também aceitar os aspectos positivos que o programa, mesmo neste formato, tem possibilitado à educação das crianças e dos jovens por ele atendidos.

A partir disso, demos prosseguimento à análise enfatizando a percepção deles sobre, especificamente, os jovens do PME.

Identificamos, inicialmente, que o discurso sobre as finalidades da educação integral, exposto pela Secretaria de Educação e direcionado em favor do disciplinamento e controle dos corpos, é retomado também na escola quando a questão se volta para o atendimento dos jovens. *“A:: turma vem praqui para que a gente tenha, digamos assim... uma situação de controle dessa turma na escola...no contraturno... então...”*(E4.G).

Eu acredito ... sabe... que tenha melhorado bastante... a questão de comportamento de alguns alunos que eram vistos ... assim... como indisciplinados... visto como indisciplinados... e hoje a gente vê que eles já têm um respeito pelo programa... um respeito pelo profissional... um respeito também pelas outras pessoas da escola que:: dentro do programa a gente consegue conscientizá-lo (E2. CE).

Foucault (1987) desenvolveu densos estudos sobre as formas do sistema social e político exercer o poder de coerção sobre as massas. Em contextos como estes descritos forma-se a “política de coerção do corpo”, a qual manipula elementos, gestos,

comportamentos que tornem os indivíduos mais úteis e obedientes possível. O corpo “entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 1987, p. 110).

O autor também denomina esse processo de "mecânica de poder". Através dele se pode ter o domínio sobre o corpo alheio de um modo que se opere este domínio com rapidez, eficácia e em conformidade com o que a classe dominante determina. "A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis" (FOUCAULT, 1987, p. 111).

O uso desses conceitos permite compreendermos que os processos disciplinares dos corpos definem um modo de investimento político, isto é, uma nova "microfísica do poder" e por isso é possível encontrarmos discursos expressando o entendimento da disciplina como técnica responsável por “transformar” os educandos. De acordo com Foucault,

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes "incorretas", gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações [...] que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (1987, p. 149).

A punição, por conseguinte, se tornou um elemento intrínseco ao processo disciplinar numa linha de sentido duplo: gratificação-punição. Nos casos que não há a gratificação ou recompensa, a punição se aplica. Sobre esse elemento que nos remete à teoria psicológica behaviorista, encontramos a fala da professora durante a aplicabilidade dele: “*Quando eles ficam... assim... quem estuda a tarde já ficam de manhã... almoçam... dão almoço para ficar direto... e a gente sempre vê assim... se faltar uma aula a punição é... não vai participar da aula da tarde... e como eles realmente gostam... ai...*” (E6. P2).

Dessa forma, limitar o programa apenas às mudanças geradas nos jovens pelos processos de disciplinamento é incorrer numa falácia que engessa a compreensão da ETI numa perspectiva mais ampla de formação humana. O estudo de Foucault, nesse sentido, auxilia-nos na compreensão de que o paradigma coercitivo de correção pelo controle dos corpos veio coexistindo, muitas vezes, com o propósito de inibir considerados desvios ou envolvimento em situações de vulnerabilidade. “*O positivo é que sempre que a escola esteja oferecendo uma... uma atividade a mais para o aluno vir para escola num outro horário... eu acho que ela está tirando ele da rua e esta diminuindo o risco dele... de...ir para atividades*

ilicitas...” (E5. P1). Retoma-se o discurso da juventude “problemática” e “carente” já identificado também no discurso da gestora.

Deparamo-nos ainda com outros posicionamentos em relação às práticas de educação integral direcionadas aos jovens, entre eles, quando os entrevistados expõem a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento de novas aprendizagens com o público envolvido. Reconhecem ainda o estreitamento de laços fraternos entre os jovens e a escola à medida que seu tempo de permanência veio se prolongando dentro da instituição. “...*porque é a oportunidade de desenvolver mais uma atividade educacional...*” (E5. P1).

[...] O programa... o aspecto positivo que eu já havia falado... acho que não tem como a gente colocar outro que não a relação de pertencimento com a instituição... com a escola... com a localidade... de respeito com o pessoal porque cria este vínculo afetivo também ... com o profissional... eu acho que esse ... PARA O MOMENTO... é o grande fator [...] o jovem passa mais tempo... tem o momento da refeição que eles... é um momento que... no horário do almoço, por exemplo, é um grupo bem seletivo que... então eles têm um contato maior entre eles de amizade... é a relação de pertencimento... ela é fortalecida...

O discurso das atividades do PME oportunizam conhecimentos, habilidades e atitudes, diferentes ou pouco semelhantes às oportunizadas pelo ensino regular, tem sinalizado o princípio previsto pelo programa de articular as disciplinas curriculares com os diferentes campos do conhecimento e das práticas socioculturais.

Percebemos ainda que, mesmo não havendo a efetiva articulação entre o turno regular e o contraturno, a aprendizagem dos macrocampos é vista pelos agentes como fonte geradora de transformações socioculturais no espaço educativo. A gestora robustece outra característica a envolver a noção de pertencimento. Para ela, os jovens inseridos no PME conseguem desenvolver um sentido de valorização do ambiente escolar como parte de sua própria história, além de ampliarem suas redes de sociabilidade através dos laços de amizade possivelmente construídos. A análise nos possibilitou considerar que há um discurso tentando amenizar as debilidades até então encontradas com relação às dificuldades dos jovens em permanecerem no ambiente escolar.

Muitas vezes, se justifica a não permanência juvenil pela ausência de espaços de participação na escola. Os próprios jovens, em seus discursos, reafirmam a ausência de participação deles nas decisões pedagógicas envolvendo o PME. “*Surgiu no colégio...*” (Jovem A, masc. 15 anos). Todos os jovens participantes do grupo focal asseguram não ter participado da escolha dos macrocampos. A abertura de canais de diálogo entre os jovens e os

educadores é prevista nos documentos analisados como sendo uma ferramenta indispensável para o alcance da proposta curricular sugerida pelo PME. Mesmo assim, não encontramos espaços de diálogo construídos entre esses agentes no cotidiano escolar investigado.

A ausência de espaços escolares que considerem a condição juvenil é enfatizada por Carrano (2000) quando salienta que as instituições escolares costumam focalizar apenas em seus problemas de ordem técnica, administrativa ou pedagógica, e que por isso se negligenciam os jovens como sujeitos-agentes sociais de direitos. Essa falta de atenção às produções juvenis, de certa forma, tem dificultado o desenvolvimento de uma noção de pertencimento dos jovens à escola.

A falta também de capacidade da escola em se comunicar com seus jovens estudantes é outro dos fatores que possibilitam o aprofundamento da desinstitucionalização da condição juvenil dentro das escolas, conforme expressa o discurso dos próprios jovens a seguir analisado.

5.3 O Programa Mais Educação sob os olhares dos jovens envolvidos

A relação entre juventude e escola tem sido problematizada em pesquisas que buscaram distinguir as políticas de juventude implantadas pelo governo federal desde a década de 1950. Dayrell (2007) afirma que essa relação não deve se reduzir nem aos jovens nem às escolas, pois é resultante das mudanças ocorridas na contemporânea sociedade globalizada, ao lançar novos desafios à condição juvenil.

Sua crítica recai, principalmente, nas tensões que os jovens das escolas públicas vivenciam ao tentar equilibrar o ser aluno com sua condição de ser jovem. Abramo (1997) também considera ser a condição juvenil vivenciada a partir de diferentes recortes envolvendo diferenças de classe, gênero, religião etc. Por isso a autora compreende a juventude no plural levando em consideração as dimensões simbólicas, históricas, materiais e políticas que a envolvem.

Essas dimensões, para ambos os autores, interferem diretamente na trajetória de vida e, conseqüentemente, escolar dos jovens. As trajetórias escolares envolvem dimensões da condição juvenil que, conforme Dayrell (2007), são algumas delas vivenciadas cotidianamente por jovens frequentadores das escolas públicas.

A primeira que podemos citar é a dimensão do se posicionar para si mesmo e para a sociedade através de expressões culturais como a música, a dança, a pintura etc. Elas os

colocam numa posição de produtores culturais até mesmo dentro da própria instituição escolar. *“Pintar e desenhar... eh:: eu fico orgulhoso...”* (Jovem C, masc. 18 anos).

A professora vai passar para a gente fazer uma tela livre... aí como eu moro num engenho... aí ela pediu pra eu fazer ... como lá tem cachoeira... aí eu... pensando em tirar foto lá... do rio, da cachoeira com umas pessoas dentro... tipo um casal, meus amigos... meu pai e minha mãe para eu pintar na tela. É... eu gosto muito: Eh... mudou... a pintura toca na minha vida... (Jovem F, fem., 15 anos).

A jovem anuncia o seu posicionamento na sociedade através do agrupamento de jovens para produzirem expressões culturais. Estas expressões têm encontrado espaços de viabilização na escola e principalmente através do Programa Mais Educação. Atividades envolvendo a expressividade das culturas juvenis, para Dayrell (2007), são espaços demarcadores da identidade juvenil. Os jovens entrevistados apoiam, neste aspecto de viabilizar suas produções culturais, a configuração do programa diante da efetivação de espaços para exporem suas produções artísticas.

Também identificamos outra dimensão da condição juvenil, que ocorre na trajetória escolar dos jovens participantes. Eles afirmam transformar os territórios que ocupam em espaços sociais. Por exemplo, a jovem acima atribuiu um sentido particularizado ao local onde vive. Do mesmo modo, os demais do grupo também expressam esta condição dentro da escola, após o PME ter possibilitado a exposição de suas expressões culturais através da arte: *“Muda o lugar... deu mais vida ao colégio... mais cores...”* (Jovem A, masc. 15 anos). *“mudou...”* (Jovem B, fem. 15 anos). *“Melhorou a rotina da minha vida...”* (Jovem E, masc. 17 anos).

A interação afetiva e simbólica com a escola, a partir dos espaços disponibilizados para a expressão das culturas juvenis ou mesmo em seus demais territórios de expressão fora dela, fornece uma configuração espacial privilegiada de sociabilidade com a família, com os amigos considerados como pares e com a comunidade. *“Quando é exposição no colégio aí a gente vem...”* (Jovem F, fem. 15 anos). *“... os pais também vêm...”* (Jovem B, fem. 15 anos).

Um ponto crítico levantado, a partir do questionamento sobre o que havia mudado na escola após a entrada deles no PME, se refere ao modo como a rotina escolar se modificou para eles. Perspectivas divergentes dentro do grupo focal, então, aparecem. *“Mudou quase nada... só fez botar os projetos, bem dizer e arrumar algumas coisas aí do Colégio...”* (Jovem C, masc. 18 anos). *“Fez mudar SIM... a rotina da gente...”* (Jovem A, masc. 15 anos).

No diálogo entre esses dois jovens, apreendemos a divergência sobre se consideram haver mudanças na instituição escolar com o PME em atividade. Eles conseguem, após o debate, empreender um consenso ao se posicionarem positivamente às mudanças sentidas na escola, mesmo que embrionárias. Afirmam também haver um rearranjo físico da escola para comportar o programa. *“A sala que tem que ter uma adequada...”* (Jovem A, masc. 15 anos). *“É falta de espaço...”* (Jovem C, masc. 18 anos). O discurso de sucateamento da escola para o atendimento da educação em tempo integral é retomado também pelos jovens.

Do mesmo modo, o discurso de combate à ociosidade dos jovens esteve fortemente disseminado entre os atores escolares do programa e de maneira que até os próprios jovens são interpelados por ele: *“Pelo menos esta procurando uma coisa para fazer...”* (Jovem C, masc. 18 anos). *“Se não tivesse isso a gente passava a manhã todinha dormindo ou não fazendo nada...”* (Jovem D, fem. 16 anos). *“Se eu não estivesse aqui eu estaria dormindo...”* (Jovem A, fem. 15 anos). *“Eu acordo às 7h da manhã para fazer o curso de administração... eu estaria estudando de todo jeito...”* (Jovem E, masc. 17 anos).

Essa ocupação do tempo livre dos jovens pela educação formal gera um embate entre eles pois o discurso de ocupação do tempo livre pela escola contradiz o outro que considera ser a juventude uma fase repleta de momentos para ocupar também com a socialização e a experimentação de novas aprendizagens em outros ambientes para além do ambiente escolar. Eles próprios concebem a juventude como um período de lazer. *“É a melhor parte da vida... Namorar, paquerar, sair com os amigos... passear com os pais e amigos...”* (Jovem A, masc. 15 anos). *“E... estudar”* (Jovem B, fem. 15 anos). *“Éh... estudar também...”* (Jovem E, masc. 17 anos).

Os jovens entrevistados têm dificuldades em definir o que esperam do programa no futuro. Isso revela a predominância do tempo presente e da postura juvenil baseada na experimentação imediata. A busca pelo instável, pelas aventuras e excitações são favorecidas. A instabilidade do tempo presente, do ‘curtir o momento’ apareceu em seus depoimentos. *“Ser jovem é curtir o momento...”* (Jovem A, masc., 15 anos). *“Eu acho que é paquerar, curtir a vida...conhecer mais pessoas...não ser tímida”* (Jovem F, fem., 15 anos).

Eles apenas citam as responsabilidades da fase e as projeções para o futuro, mesmo que incerto, quando a moderadora do grupo focal os questiona se na juventude há também responsabilidades e se eles criam algumas projeções para o futuro. *“Tem responsabilidades... eu fico em casa com minha mãe, faço os serviços, lavo pano, prato, arrumo a casa e faço as tarefas da escola pra ser alguém na vida”* (Jovem F, fem. 15 anos).

Outra dimensão da condição juvenil identificada na trajetória dos jovens dentro do PME foi a dimensão da sociabilidade, já referida. Dayrell (2007) a conceitua como sendo o desenvolvimento de grupos, de pares com quem os jovens criam laços de amizade, trocam ideias etc. Enfim, são os amigos do grupo que com eles vão se espelhando e definindo suas identidades. *“Pra mim eu acho que é a melhor parte da vida ser jovem porque é a parte que a pessoa se diverte mais... sai mais com os colegas...”* (Jovem E, masc. 17 anos). A formação de novas redes de sociabilidade torna-se, dessa forma, uma referência na trajetória dos jovens e elas também são oportunizadas pelo PME, segundo eles. *“Fica mais legal com elas (oficinas)... porque tem o que fazer... e tá com os colegas”* (Jovem C, masc. 18 anos).

Já nos referimos anteriormente às dificuldades dos profissionais e agentes comunitários do PME em lidarem com as contradições existentes no ambiente escolar no que se refere ao discurso em considerar os jovens como sujeitos-agentes de direitos coexistindo com outro a estigmatizar os jovens como sujeitos carentes e propensamente integrados aos problemas sociais.

A literatura em que nos apoiamos vem considerando a juventude como histórica e socialmente marcada por certa instabilidade. Esta se reflete na ordem discursiva a permear a prática escolar. Diante disso, ora se atribui aos jovens a responsabilidade pela mudança social, ora se acentuam os desvios e “problemas sociais” em que se envolvem. O tratamento dado pela política de educação em tempo integral, como destacamos em capítulo anterior, reproduz o discurso hegemônico de perceber os jovens das escolas públicas sob a égide dos problemas sociais a serem prevenidos. A juventude pobre tem sido, com isso, vinculada à ideia do risco, da violência, e esses estigmas dificultam o reconhecimento das condições juvenis pelas instituições escolares.

Diante desse jogo a permear a ordem discursiva, questionamos os jovens sobre a existência de canais de diálogos do programa com eles, principalmente, durante sua elaboração. *“Surgiu no colégio...”* (Jovem A, masc. 15 anos). Esta afirmação é confirmada por todos que formaram o grupo focal. A constatação da ausência de canais participativos na escola pesquisada também é destacada nos depoimentos dos jovens. A ausência é possivelmente recorrente nas demais escolas do município já que a coordenadora municipal do PME considera a escolha dos macrocampos ser atribuição dos conselhos escolares, os quais não possuem representação juvenil.

Esperar, então, que as escolas criem canais de diálogos com os jovens, em meio ao discurso hegemônico que lhe perpassa, reconhecendo-os através de representações negativas e preconceituosas ou mesmo ao identificá-los como consumidores hedonistas torna-se um

grande paradoxo. A inexistência de canais de diálogo em que os jovens possam ser ouvidos e representados apenas reforça a presença do discurso excludente a se expandir.

Os jovens também salientam existir poucos momentos de exposição de suas produções dentro do programa. A ocupação de equipamentos públicos, conforme previsto nos textos normativos do PME, é posta pelos jovens como uma atração positiva, mas que também nunca ocorreu na escola pesquisada. *“É sempre na escola as atividades... mas a professora tava querendo fazer...”* (Jovem D, fem. 16 anos).

O PME sugere, em seus textos normativos, que a ocupação de equipamentos públicos forneça novos sentidos à aprendizagem. Para autores como Dayrell (2007), Silva e Silva (2012), a lógica da instrução formal costuma transformar cada momento educativo em atividade escolar. Concordamos em nossa análise com esses autores porque afirmam ser inviável ocupar os equipamentos públicos, caso não haja uma formação adequada ao propósito de uma educação não formal e em decorrência da grande parte dos envolvidos no PME estarem submersos na tradição institucional escolar. Porém, isso não significa que possamos considerar este não cumprimento como uma mudança ou como uma desvinculação do discurso hegemônico.

Sobre a seleção dos jovens para o PME, os estudantes confirmam o informado pela diretora sobre a democratização no acesso. No entanto, a continuidade nas oficinas depende, segundo eles, do disciplinamento de cada um durante as atividades.

Eu quem procurei... assim... os meninos chegaram lá na sala com um papelzinho... aí EU por curiosidade fui e perguntei: Pra que isso aqui? Aí eles disseram que era para a aula da professora, aula de pintura... aí... eu disse: Aonde pega isso? Também quero fazer... a maioria que se inscreveu e que não quiseram participar aí:: ela tirou o nome da lista... Quem não queria... só queria bagunçar... (Jovem F, fem. 15 anos).

A permanência dos jovens no programa encontra-se diretamente relacionada ao disciplinamento do público atendido. A propriedade metadiscursiva encontrada na fala da jovem apareceu quando ela se colocou fora de seu próprio discurso para melhor manipulá-lo. As orações seguintes, encontradas em seu enunciado, expressam o metadiscurso ao afirmar: *“A maioria que se inscreveu e que não quiseram participar aí: ela tirou o nome da lista”*. Desse modo, ela se distancia de seu discurso ao se colocar apenas como observadora do acontecimento.

Os depoimentos dos jovens, semelhantemente aos depoimentos dos demais entrevistados, reforçam a inadequação dos critérios de seleção que são aplicados nesta escola com os propostos pelos documentos normativos. Permanecer, então, no PME da localidade investigada é ser premiado por bom comportamento. A ordem discursiva das práticas disciplinadoras continua fortemente consolidada.

Não houve, por parte da instituição, o intuito de atrair e selecionar estudantes em risco ou vulnerabilidade social. A rejeição dos critérios sugeridos pelo MEC se efetiva porque a escola opta em não focalizar o acesso, apenas focaliza a permanência e com base em seu próprio critério 'de disciplinamento'. Democratiza-se, neste caso, a política, em termos de acesso, mas não significa que mais adiante não haja exclusão.

A inscrição dos jovens no PME compõe, então, uma das etapas do que chamamos por inclusão-excludente. Este conceito é utilizado por Kuenzer (2007) em discussões sobre a relação entre educação e trabalho na contemporaneidade. Ele nos auxilia a compreender esse processo seletivo encontrado na escola.

Na inclusão-excludente tenta-se incluir de qualquer jeito as crianças e os jovens no programa, ainda que esteja nítida a ausência de um padrão de qualidade para atendê-los. Consideramos ser uma inclusão que exclui, justamente por não oferecer condições para que permaneçam todos e, assim, favorecendo a criação de critérios de exclusão durante a permanência. Os resultados da exclusão durante a permanência são noticiados pelos índices intensificados pela evasão 'provocada' durante a permanência na educação em tempo integral.

Os jovens também pontuam outras dificuldades encontradas no programa e que dificultam ainda mais sua permanência. Uma delas, e que também foi citada pelos demais entrevistados, tem sido o espaço físico ocupado pelo PME no desenvolvimento de suas atividades. *"A sala que tem que ter uma adequada... O espaço que a gente não tem... As tintas que faltam muito... e a gente viajar para expor esses quadros mais..."* (Jovem A, Masc., 15 anos).

A precarização das localidades em que ocorre o Programa Mais Educação vem sendo colocada também como um impasse na permanência dos jovens. A negação em fornecer um quantitativo de recurso adequado ao contingente inserido dificulta a permanência dele. Com isso, a destinação insuficiente de recursos desfavorece, a nosso ver, uma possível expansão dessa política a outro nível que não seja o da focalização temporária. Reconhecemos, diante desse quadro, que a ausência de espaço físico está diretamente relacionada ao escasso recurso financeiro e isso vem sendo colocado por diversos autores da área como sendo uma das principais dificuldades encontradas no Programa Mais Educação.

Conforme o artigo 7º da portaria que dispõe sobre o PME, é de responsabilidade do FNDE a prestação financeira através de dois outros programas: o PDDE e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O repasse de recursos se vincula ao quantitativo de alunos matriculados no ensino fundamental e registrado no censo escolar de cada instituição. Esse repasse ocorre, geralmente, em etapas a se iniciar quando o FNDE transfere para o PDDE o valor fixo correspondente ao quantitativo de alunos e este deposita em conta específica aberta pela unidade escolar executora.

Na etapa seguinte, o valor depositado dependerá da apresentação e aprovação da prestação de contas, a qual é entregue pela unidade executora. Ainda conforme os documentos normativos, o valor repassado varia entre quatro mil reais, para escolas que possuam até quinhentos alunos, a nove mil reais, para aquelas com mais de mil alunos.

A partir dessas regras fixadas, a gestora escolar já havia enfatizado que a referida escola auferia o menor valor fixado, de quatro mil reais, e que este valor não estava sendo suficiente para suprir os gastos com o custeio (transporte, alimentação, monitores responsáveis, materiais pedagógicos etc.) e com bens de capital (materiais permanentes necessários ao desenvolvimento das atividades). Diante disso, a queixa dos jovens condiz com a dos demais entrevistados.

Do mesmo modo, a desarticulação entre o ensino regular e o contraturno também é destacado pelos jovens. Com isso, retomamos a discussão de François Dubet (2006) ao analisar o fenômeno da desinstitucionalização do social. Para ele, a ação socializadora da escola tem se modificado de um modo que parte dessa função passa a ser tarefa do próprio sujeito-agente a ser socializado. Identificamos essa característica no manual operacional do programa quando o mesmo propõe que o trabalho dos monitores se inicie pelo fomento de atividades com projeção dos projetos de vida de cada jovem. Apenas partindo deste tipo de atividades, tem início a elaboração das oficinas escolhidas em conjunto com a(s) juventude(s) a quem se destina.

Dayrell (2007) acredita que o processo de desinstitucionalização torna difícil distinguir o que faz parte propriamente da instituição escolar e o que vem de fora. A mídia, a família, os apelos da sociedade de consumo são bons exemplos do que se encontra fora, porém, está a interferir no espaço institucional escolar. Diante disso, salientamos que mesmo não ocorrendo reuniões formais entre os professores do ensino regular e as pessoas que atuam na educação integral, cada dia se intensifica o processo de desinstitucionalização escolar e se minimizam os impasses do trabalho conjunto entre os conhecimentos científicos e os saberes culturais.

No entanto, seria ingênuo acreditarmos que esse modo ainda desarticulado, o qual nos deparamos, seja o ideal para se garantir uma educação em tempo integral. “*NÃO. É diferente aqui da sala de aula.... muito... nem na aula de arte...*” (Jovem A, masc. 15 anos). “[...] *ter de escutar mais ...mais atenção... porque lá na sala tem muito barulho e que tivesse também mais aula de arte que não tem*” (Jovem C, masc. 18 anos).

A propriedade analítica da modalidade²⁵ foi localizada pelo uso do verbo modal “ter de” e pudemos identificar no discurso o anseio do jovem por mais atividades envolvendo discussões sobre as artes plásticas e cênicas em suas turmas regulares. “[...] *professor de arte é o mesmo de geografia, aí... ele pega as aulas de arte e só da aula de geografia... aí fica difícil...*” (Jovem F, fem., 15 anos).

A dicotomia entre as chamadas disciplinas “duras” e as demais disciplinas soou como sendo periódico para os jovens. Apelam para que tenham mais aulas de artes, esporte e lazer dentro de seus turnos regulares. Em certa medida, cobram por atividades similares às atividades do PME e isso demonstra certa aceitação do programa por parte deles.

Os jovens também expressam em seus discursos a compreensão de que a educação integral, apesar das dificuldades anteriormente citadas, também trouxe alguns benefícios. Sobre isso, fazem referência ao acesso à refeição extra e à integração com a família e a comunidade no reconhecimento e na valorização de suas produções. Seus discursos acentuam a importância do caráter assistencialista dessa política chegando até mesmo a considerar a segunda refeição como auxiliar na subsistência familiar.

Afirmam também haver uma maior presença de seus familiares na escola, mesmo eles, muitas vezes, se limitando a visitá-los apenas em dias de exposição coletiva dos trabalhos desenvolvidos no programa. Todavia, não deixam de reconhecer este momento de visibilidade das suas produções como importante espaço de valorização de sua condição juvenil.

Partindo dos discursos que compuseram esta última parte, interpretamos os pontos críticos convergentes e os divergentes dos demais discursos encontrados tanto nas falas dos outros entrevistados quanto nos documentos normativos. Identificamos a constante insistência dos jovens em equilibrar sua condição juvenil com a tradição institucional escolar. Verificamos também que essa insistência veio ocorrendo devido à lógica da instrução formal em transformar cada momento educativo em atividade escolar. Os discursos dos professores

²⁵ A modalidade é uma propriedade a compor uma intertextualidade constitutiva. Costuma representar a intersecção entre as relações sociais e a significação da realidade. Os falantes, geralmente, expressam certo grau de afinidade com a proposição, quando se utilizam dessa propriedade, e não deixam espaços para silêncios ou dúvidas no que proclamam. Ver Fairclough (2001, p. 199-202).

do ensino regular e das demais pessoas envolvidas com o PME também nos auxiliam na interpretação das dificuldades em considerar a condição juvenil e em aceitar os jovens como agentes de sua própria história.

A seleção e a permanência dos jovens no PME também retratam o perfil dessa política focalizada e temporária que veio se consolidando. A inserção e a permanência passam a depender da existência de meios que os protejam e os mantenham disciplinados. Nesse sentido, a análise identificou que a jornada escolar ampliada, possivelmente, não assume o propósito de se tornar obrigatória nem de se universalizar. O modo aplicado de seleção e permanência, do tipo inclusão-excludente, acaba favorecendo a intensificação da evasão juvenil na educação integral.

Os jovens também explicitam o caráter assistencialista da política em lhes fornecer refeições e transporte, mas seu atendimento, parcialmente, considera as especificidades de seu público, já que o aparato assistencial das refeições e do transporte não são suficientes para atraí-los e mantê-los frequentando.

Não nos pareceu descabido afirmar que ao verificarmos os pontos convergentes nos discursos levantados pelos documentos normativos, pelos executores do programa e pelos jovens entrevistados encontramos um consenso sobre as práticas disciplinares e o processo de exclusão a atingir diretamente grande parte dos jovens participantes. O forte disciplinamento juvenil, o discurso do aparato assistencial e de proteção do programa se propagam entre todos.

Ainda que os agentes da escola tenham modificado parcialmente os critérios de acesso ao programa, eles continuam a excluir grande parcela de crianças e jovens da educação integral em seu processo de permanência e pelo próprio formato dos critérios instituídos nos documentos, que se destinam apenas à parcela de estudantes de baixa renda e em situação de risco social.

Contudo, concordamos com Paoli (1981) quando se refere à instituição escolar não sendo apenas um meio para realização de fins ideologicamente dominantes. Suas funções, concebidas pelos entrevistados ou mesmo pelos produtores da política educacional, podem não ser totalmente incorporadas pela escola nos termos impostos por eles. Isso significa que a escola tanto poderá se subordinar às práticas sociais impostas a lhe rodear, como também poderá optar por modificar essas práticas operando a mudança que Fairclough se refere em seus estudos.

Fazendo uso dessa compreensão, identificamos também que houve os dissensos a envolver os discursos presentes nos documentos normativos e os discursos expressos pelos entrevistados. Não deixamos de igualmente enfatizar as divergências de ambos os discursos

carregados pelos produtores e distribuidores da política com o expandido pelos consumidores dela.

Discursos contraditórios que foram identificados se referiram ao plano de ação municipal, ao espaço físico de realização do programa e também sobre a formação profissional, os recursos financeiros, as parcerias com o terceiro setor e as ações integradas entre o ensino regular e contraturno. Diferentes práticas discursivas sobre as categorias que perpassam o PME influenciam diretamente na compreensão da trajetória escolar dos jovens inseridos.

O decreto nº 7.083/2010, por exemplo, ao elencar os princípios da educação integral, fez referência à articulação das disciplinas curriculares com os diferentes campos do conhecimento oportunizados pelo PME. Outro princípio se refere à construção de territórios educativos para o desenvolvimento da educação integral, atrelada à readaptação dos prédios escolares.

Verificamos, assim, que ambos os princípios não têm sido efetivados no município do Ipojuca, conforme os entrevistados. Do mesmo modo a prestação de assistência técnico-financeira prevista nos documentos também não faz parte do plano de ação municipal, segundo identificamos no depoimento da própria coordenadora geral do PME. O município nem mesmo havia construído um plano de ação para a educação integral no ano da coleta.

Já a portaria normativa nº 17/2007 considera o caráter intersetorial das ações em âmbito local para o desenvolvimento do programa de educação integral. O fomento da participação da família, da sociedade civil e de organizações não governamentais foram algumas das diretrizes defendidas por ela e com foco na integração comunitária para prevenir formas de violência contra crianças e jovens.

Elas têm sido parcialmente alcançadas pois os jovens afirmam ter aumentado a participação de seus pais na escola, após a entrada deles no programa, mas, os demais agentes envolvidos continuam a pontuar essa integração família-escola ainda muito incipiente e com dificuldades a se superar, haja vista a pouca presença da família nos espaços de decisão escolar. Parcerias público-privadas também não foram consolidadas no âmbito do PME desenvolvido no município do Ipojuca.

Diante dos passos tomados nesta pesquisa, a análise crítica do discurso nos possibilitou interpretar alguns aspectos do PME que foram levantados pelos sujeitos-agentes quando questionados sobre o programa e suas percepções das juventudes nele. Os discursos descritos e analisados nos possibilitaram identificar os aspectos do programa que auxiliam no

desenvolvimento de uma educação juvenil e aqueles que, a nosso ver, vieram a ocasionar profundos retrocessos à compreensão da(s) juventude(s) como categoria social ampla.

Nessa direção apresentamos um quadro teórico-analítico que nos permitiu interpretar o discurso na vida social contemporânea de modo que pudéssemos analisar a mudança discursiva e sua relação com a mudança social e cultural. Conseguimos checar as mudanças discursivas geradas a partir das influências no contexto local da política nacional de ETI. Verificamos, então, que a inserção dos jovens ipojucanos, a partir da concepção de educação integral proposta para o país, tem estado, em parte, condizente com os discursos que o PME veio aludindo para a juventude nele inserida.

Em suma, nosso olhar, em momento algum, poderá ser conclusivo, pois acreditamos na constante mudança da prática social no contexto da prática de uma política. Diante dessa compreensão, reconhecemos que as dificuldades encontradas na implementação dessa política formam pontos críticos relevantes a nos revelar formas que os agentes lidam e as mudanças geradas por eles no sentido de superação das dificuldades.

Compreendemos, portanto, que essa análise expressa a apreensão da realidade através dos discursos e com base em nossas interpretações oriundas dos fundamentos teóricos-metodológicos por nós escolhidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de posições contraditórias nos eventos discursivos dos indivíduos entrevistados representa as contradições estruturais da sociedade e da instituição escolar sobre a temática proposta. Em nossa análise, as contradições entre os eventos discursivos geram lutas ao redor desses eventos com o propósito de que a polarização resulte ou na preservação e reprodução das relações hegemônicas tradicionais ou na transformação delas.

A análise crítica do discurso nos permitiu reconhecer quando textos estilisticamente contraditórios começam a fazer parte de um único texto a se constituir pelo processo de naturalização da mudança discursiva, ou seja, estabelecendo novas hegemonias na ordem discursiva. Podemos citar como exemplo de intertextualidade constitutiva, encontrada em nossa análise, os discursos dos dois jovens participantes do grupo focal em que um deles afirma ter percebido mudanças na escola após sua entrada no programa e o outro se opõe por não considerar significativas as mudanças vislumbradas.

Esse exemplo, assim como muitos outros, demonstra a desarticulação de ordens de discurso tradicionais e sua rearticulação a novas ordens de discurso, a partir do entrelaçamento de eventos discursivos antes contraditórios. Desse modo, as articulações discursivas resultam em transformações e essas transformações na prática discursiva, ao modificar as ordens de discurso, é uma parte significativa da pesquisa sobre a relação entre a mudança discursiva e suas influências para a mudança social. Assim, a análise crítica do discurso nos auxilia na percepção dos contraditórios eventos discursivos a se integrarem numa ordem de discurso local, isto é, da instituição escolar e também afetando a ordem de discurso societária sobre como vem sendo materializada a política de ETI no município ipojucano.

O histórico educacional deste município já se apresentava com reformulações de alguns princípios e diretrizes propostas pela portaria normativa nº 17/2007 e pelo decreto nº 7.083/2010. As falas dos agentes se referiram sucessivamente à frágil parceria do município com o governo federal na assistência técnica e financeira da educação em tempo integral. Essa condição social imposta à educação integral nesta localidade se tornou a etapa inicial da análise empreendida até porque essa condição imposta à ETI interferiu nos enunciados dos sujeitos-agentes sobre o programa em questão.

Para Fairclough (2001), a historicidade, o contexto em que a prática social ocorre é inerente à intertextualidade presente na prática discursiva. Por isso, o modo como a intertextualidade pode vir a acomodar a mudança discursiva se torna possível de ser analisada pela teoria social do discurso. Mediante esta compreensão e para que nossa análise ocorresse,

precisávamos nos filiar a uma teoria de mudança social e política e por isso compactuamos com as teorias dos autores que compuseram a análise do discurso textualmente orientada.

Entendemos que a educação integral possui um conceito amplo em decorrência de suas diversas concepções. Tanto é que seus eventos discursivos, presentes nos documentos normativos, bem como os expressos por seus profissionais, agentes e públicos-alvo, costumam carregar traços de concepções liberais e socialistas reformuladas para se associarem e comporem o atual quadro da política petista de ETI. O mapeamento realizado dos programas de educação em tempo integral vivenciados no Brasil também nos auxiliou a evidenciar certas similaridades entre eles e a política em destaque, mesmo se tratando de contextos políticos, socioeconômicos e culturais diversos.

A descrição e a interpretação desses programas, a partir de uma perspectiva histórica, facilitaram a identificação das articulações discursivas que vêm modificando as ordens de discurso hegemônicas tradicionais diante das influências das ideologias neoliberais a compor boa parte delas.

Como em nosso estudo propusemo-nos identificar e delimitar a concepção de educação integral e juventude que vem sendo defendida pelo Programa Mais Educação e sua materialização no município ipojucano, iniciamos pelo estudo teórico das categorias juventude, educação integral e política pública com vista a resgatarmos o processo histórico em que veio ocorrendo a política petista de educação em tempo integral, ao passo que a relacionamos com os discursos encontrados nas entrevistas, nos documentos selecionados e no grupo focal.

Verificamos também que apesar do período de redemocratização do Estado brasileiro e das importantes conquistas ocorridas em 1988, algumas condições econômicas e políticas desfavoráveis ao governo petista beneficiaram a continuidade do trinômio neoliberal de privatização, focalização e descentralização. Esta articulação do trinômio ao ideário neoliberal tem permitido a substituição do princípio da universalidade das políticas sociais pelo princípio da seletividade, tornando seus benefícios focalizados.

O discurso oficial do governo também afirma ser o processo de focalização, presente na maioria das políticas sociais, de caráter reparatório das desigualdades de renda e da pobreza absoluta. No entanto, a falta de recursos suficientes destinados a elas não possibilita que se estendam aos demais segmentos não atendidos. Dentro desse panorama, o Programa Mais Educação tem se caracterizado como sendo uma das políticas sociais temporárias, sem possibilidade de universalização e sem a pretensão de tornar-se prioridade do governo, se comparada às demais políticas.

A análise dos principais documentos normativos nos permitiu considerar que os produtores de seus textos buscaram tomar a juventude como inevitavelmente um problema para a sociedade e essa condição juvenil resultou na criação de políticas que se apresentaram como sendo a “solução” paliativa dos problemas da juventude. Ainda que parte dos documentos carregue traços de uma ideologia socialista-democrática, ao se conceber as crianças e os jovens como agentes de sua própria história, as orientações em focalizar o atendimento apenas nos jovens de risco revelaram contradições dentro desta formação discursiva que compreende a juventude atendida.

Sem o propósito de ampliação dessa política para outros segmentos não carentes, por consequência de sua focalização, a mesma se limitou a ser uma política de ação exclusiva ao público segregado. Diante desse contexto, o modo como as políticas compensatórias têm lidado com o enfrentamento das desigualdades sociais vivenciadas pelo público a quem se destinam rebate no discurso da assistência aos jovens ‘carentes’ de perfil que nossa sociedade considera como perfil de envolvimento na criminalidade. A ordem das fronteiras entre política de educação em tempo integral e política de segurança pública é posta, e tem dificultado a expansão do discurso que tenta conceber esse público como sujeitos autônomos e partícipes de uma cultura juvenil a ser valorizada no ambiente escolar.

Para os agentes envolvidos, carência e autonomia carecem de intertextualidade, ou seja, por serem contraditórios dificulta para os agentes conviverem com ambos os discursos contraditórios numa mesma ordem discursiva correspondente à juventude. Para intensificar ainda mais as divergências, o discurso de jovens pobres como “problema” social se integrou ao assistencialismo direcionado a esse público, ampliando as funções da escola, inclusive funções de “guarda” e de disciplinamento desse público, e consequentemente influenciando a concepção de educação integral ofertada pelo programa.

Tudo isso nos direcionou na análise à compreensão de que o discurso hegemônico continua a estigmatizar os jovens como sujeitos carentes e propensamente interligados aos problemas sociais. Essa ordem discursiva tem interpelado os profissionais envolvidos com a educação juvenil e se expandido até mesmo entre os próprios jovens. A ausência de canais de diálogo entre os agentes comunitários do programa e os jovens, principalmente durante a escolha dos macrocampos, similarmente veio reforçando a propagação do discurso de jovem “carente”, sem autonomia e que precisa ser amparado por políticas sociais.

No entanto, mesmo ocorrendo o assujeitamento a esse discurso hegemônico, os jovens não desconsideraram em suas práticas discursivas o prazer sentido quando espaços são oportunizados dentro da escola para que eles formem seus agrupamentos e expressem sua

cultura jovem. Nesse aspecto, o Programa Mais Educação se apresentou de maneira positiva para eles, pois valorizou suas produções em alguns de seus espaços.

Sobre a identificação da concepção de educação integral presente no programa, consideramos que o discurso liberal escolanovista se adequou ao discurso próprio das tendências neoliberais, sendo intitulado por diversos autores da área como um discurso aliado a uma concepção escolanovista em nova roupagem. Características como as relações esporádicas entre escola-comunidade, a ampliação das funções da escola e as parcerias público-privadas nos fizeram tecer tal consideração sobre a educação integral que se afirma intercultural no programa proposto.

Em suma, o conceito de educação integral multicultural como orientador das intenções do PME se apresentou dentro de um ideário escolanovista interligado a um “construtivismo”. Nessa nova configuração, a concepção de educação integral do PME passou a se reconfigurar numa espécie de “neoescolanovismo”.²⁶ Também foram assumidas como princípios, dentro de sua concepção, algumas teorias progressistas, diante da busca por inspiração nos Estudos Culturais de antropólogos e pensadores da cultura contemporânea.

Contudo, essa política se distanciou em sua prática de uma vertente mais progressista, o que é claramente identificado durante a análise dos discursos dos agentes envolvidos, que se permitiram ser acessados em nosso último capítulo. Desse modo, a concepção de educação em tempo integral se delimitou numa ordem discursiva pós-moderna e neoliberal de educação, a qual veio mesclando dentro da formação discursiva discursos divergentes e os fazendo manterem relações privilegiadas no intuito de se hegemonizar.

Ao analisarmos o discurso dos agentes envolvidos com o campo da educação integral também consideramos as diferentes práticas discursivas que influenciam diretamente na compreensão da trajetória escolar dos jovens inseridos e no modo dos demais agentes envolvidos lidarem com essa inserção. Assim, a análise tridimensional nos possibilitou interpretar alguns aspectos do programa que foram levantados pelos sujeitos-agentes quando questionados sobre o PME e a inserção dos jovens nele.

Os discursos descritos e analisados evidenciam os aspectos do programa que têm auxiliado no desenvolvimento de uma educação voltada aos jovens e também revelam os

²⁶ Apresenta-se como uma nova configuração da pedagogia do aprender a aprender. Seu objetivo é desenvolver nos indivíduos comportamentos flexíveis ajustados a uma sociedade da incerteza, já que nem mesmo as necessidades básicas de sobrevivência estão garantidas atualmente. Não se preocupa em desenvolver nos indivíduos projetos coletivos, pois considera de livre responsabilidade do sujeito se inserir na sociedade de consumo. Ver Silva e Silva (2012, p. 93).

discursos que dificultam a compreensão da condição juvenil como grupo social plural, diversificado e com problemas comuns a permear seu contexto.

A mudança discursiva possibilita uma transformação social que gera influências no contexto local, e conseguimos reiterar esse entendimento a partir das condições juvenis diante da educação integral proposta para o país. Constatamos que as trajetórias dos jovens ipojucanos estão, em parte, condizentes com os discursos que o Programa Mais Educação veio aludindo para a juventude nele inserida. Contudo, as políticas educacionais que se atrelam às políticas sociais e se utilizam do discurso da prevenção, da compensação e do controle dos jovens pobres, geralmente, limitam suas ações para fins de prevenção, compensação e controle desse público.

Atender crianças e jovens das escolas públicas, portanto, não deve ser encarado como sinônimo de atendimento que considere as especificidades de seu público. Não identificamos canais de diálogo entre os agentes executores do PME e as juventudes nele inseridas. A evasão juvenil tanto no ensino regular quanto no contraturno continuou a se manter, conforme a análise, mesmo tendo todo um aparato assistencial das refeições e transporte fornecidos pelo município. Logo, o aparato assistencial não é suficiente para atrair os jovens ao programa e nem para mantê-los na escola. Os jovens atendidos, em sua maioria, também não foram os jovens a quem o programa se destina.

Mediante a constatação acima, consideramos como desafio atual para esta política romper com o discurso funcionalista que vem considerando os jovens estudantes das escolas públicas como problema social. Nossa sugestão é a de que haja uma mudança discursiva para reorientar a política de ETI na direção de um modelo que considere os jovens como cidadãos e agentes atuantes de seus direitos. Essa mudança possivelmente ocasionará mudanças sociais e culturais nas práticas escolares, oportunizando aos jovens espaços de participação e possibilidades de fomentarem, juntos com os demais envolvidos, trabalhos pedagógicos coletivos que considerem sua condição de ser jovem.

No início de nosso estudo nos questionávamos se a jornada escolar ampliada seria o aspecto preponderante para alcançarmos uma política de educação integral que se espera do PME. Também nos questionávamos se atender ao público juvenil seria o suficiente para considerar as especificidades desse público. Sobre isso, os documentos e as entrevistas analisadas nos permitiram compreender que ampliar a jornada sem integrar as propostas do contraturno com o projeto político-pedagógico desenvolvido no ensino regular não o torna uma política de educação em tempo integral como preconiza.

Do mesmo modo inserir os jovens nessa política educacional, que se concebe como intersetorial, não é sinônimo de inclusão e valorização das singularidades juvenis. A nosso ver, a concepção de juventude assumida por esta pesquisa necessita se integrar à formação discursiva da educação integral para que, assim, possamos, futuramente, verificar na prática cotidiana as mudanças sociais e culturais que desejamos. Pensamos também ser interessante que haja a elaboração de um plano municipal para a educação integral em Ipojuca. Sua existência poderá fortalecer a coparticipação municipal junto ao governo federal na oferta dessa política ou mesmo de qualquer outra que venha a ser implantada pelos próximos governos. Havendo um plano também será possível acompanhar a execução do apoio técnico e financeiro oferecido pelo município ao PME, e, dessa maneira, auxiliar na efetivação das capacitações continuadas tão almejadas pelos agentes executores desse campo. Alguns autores, a exemplo de Silva e Silva (2012), consideraram fracassado o plano de financiamento dessa política de ETI porque não veio oferecendo o quantitativo financeiro adequado para suprir suas necessidades básicas. Como resultado, avaliaram que a intenção dela se expandir progressivamente e se tornar uma política focalizada reparatória não permite se efetivar diante da escassez de recursos. O apelo por recursos à iniciativa privada e às organizações não governamentais foi, como consequência, valorizado. No entanto, acreditamos que se houver o real funcionamento do regime de colaboração intersetorial e intergovernamental, em que cada um contemple sua parte, muitos desses impasses, possivelmente, serão extintos ou mesmo amenizados.

Discordamos do perfil de focalização residual em que esta política tem se tornado. Entretanto, os depoimentos analisados dos agentes envolvidos, principalmente dos jovens, não nos possibilitam desconsiderar que a simples existência desse programa trouxe alguns benefícios para as trajetórias escolares dos jovens. O desenvolvimento de novas habilidades da ordem dos saberes populares, a partir dos macrocampos sugeridos, não seria periódico nos espaços escolares se não houvesse a materialização deste programa. Os jovens entrevistados pontuaram com fervor a importância desses saberes e como eles influenciam a formação de sua identidade em seu modo de ser, em suas rotinas cotidianas e em dar-lhes visibilidade de suas produções artístico-culturais.

Diante das práticas sociais encontradas, estabelecemos que as limitações da escola investigada em superar a dicotomia entre o conhecimento científico e o saber local são resistentes. Por isso, compreendemos que preparar o campo ideológico para essa compreensão de não haver a superposição entre os saberes nem distinção entre conhecimentos inferiores ou superiores é o grande desafio da ordem discursiva que impera no ambiente escolar analisado.

Redefinir, portanto, o currículo e nele envolver a especificidade e as funções sociais das atividades do contraturno é um bom começo se quisermos superar determinadas práticas discursivas que resumem as atividades do contraturno à função de ocupação do tempo livre de crianças e jovens em situação de risco ou vulnerabilidade social, para fins meramente de proteção, cuidado e assistência social.

Finalizamos salientando que os resultados de nossos estudos buscaram constantemente se comparar aos obtidos em pesquisas anteriores sobre a temática e que compuseram nosso estado da arte. Tivemos a contínua preocupação de utilizar um referencial teórico-analítico possível de validar esses resultados. Estudar a educação em tempo integral de hoje relacionando-a à categoria juventude nos forneceu um rico material para refletirmos sobre até que ponto uma política com abrangência de diversos públicos pode abarcar as singularidades de cada um e se tornar eficaz para ambos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p. 25-36, set./out./nov./dez. 1997.

_____. A visão da juventude no Brasil: um panorama histórico. In: COSTA, A. C. G. (Org.). **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000. pp. 150-169.

ABRAMOWAY, Miriam et al. **Juventude, violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: Unesco/BID, 2002. 192p.

AFONSO, Almerindo Janela. A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas. **Sociologia, problemas e práticas**. Lisboa, n. 37, p. 33-48, dez. 2001.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985, pp. 53-107.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola e o movimento social: relativizando a escola. **ANDE**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 16-21, 1989.

ASSIS, Neiva de; ZANELLA, Andréa Vieira. Jovens e Programas de Contraturno Escolar: (Des)encontros Possíveis. **Pesquisas e práticas psicossociais**, v. 7, n. 1, Jan/Junho 2012. Disponível em: <www.ufsj.edu.br/portal2/repositorio/File/...n1/Assis_e_Zanella.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2013.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da Nova Lógica da Ação do Estado para a Educação Municipal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 80, p. 49-72, 2002.

_____. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 78 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56).

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo Sem Fronteiras**, Londres, v.1, n.2, pp. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

BANCO DE TESES PORTAL CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

BANCO DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamento e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UFPE. Disponível em: <<http://bdtd.ufpe.br/>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 22 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de junho de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jan.2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 07 nov. 2013.

BRASIL. **Resolução nº 5**: Políticas Nacional do Esporte. Brasília: Diário Oficial da União, n. 157, 2005a.

BRASIL. Lei Nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jan. 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 15 jun.2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Caderno SECAD**, Brasília, n. 4, 2007a.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 abr. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007/2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 22 nov. 2014.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília: MEC, 2007d.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 11 mar. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 jan. 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 11 jan. 2014.

BRASIL. **Resolução n. 03 de 01 de abril de 2010**- Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). MEC/ FNDE: Brasília, 2010b.

BRASIL. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BRASIL. Lei 12.852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 ago., 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 11 jan. 2014.

BRASIL. **Manual Operacional de Educação Integral**. MEC/SEB/DICEI: Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <file:///C:/Users/Danielle/Downloads/manual_mais_educacao_2013_final_171013_2.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 11 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar**. Levantamento realizado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2014.

CALSAVARA, Tatiana da Silva. Os anarquistas e a educação - as escolas modernas ou racionalistas. **Redes**, São Paulo, 23 nov. 2012. Disponível em: <<https://we.riseup.net/educacaoliberal/calsavara-tatiana-da-silva-os+167244>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica/FALE-UFMG, 2005.

CARRANO, Paulo César. Identidades juvenis e escola. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, n. 10, nov. 2000. Alfabetização e cidadania.

_____; PEREGRINO, M. D. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 182-207.

CASSASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano, 2002.

CASTRO, Luciana Andrade Cavalcante de. **O viés estruturalista da abordagem discursiva de Norman Fairclough**. 2011. 211 p. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23. n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249-259, mai./ago. 2010.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE; A. M. V. (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. História(s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

COSTA, Eliane Porangaba. **50 dinâmicas no enfoque holístico**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

COSTA, Mariane Brito. As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas. **Conjectura**, Rio de Janeiro, v. 15, n.1, p. 93- 105, jan./abr. 2010.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago, 2004.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105- 1128, out. 2007.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, v. 3, p. 27-33, 1998.

_____. **El declive de la institución**: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa editorial, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. de I. Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.

_____. **Analyzing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 03, p. 163-182. dez. 2011.

FERREIRA, Cristiane Gomes. **O Programa Mais Educação na perspectiva da gestão escolar**: a dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

FERRETTI, Celso João. Só a educação salva: o Projeto Minha Gente e a política educacional brasileira. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n. 50751, abr/set. 1992.

FONSECA, Marília Massard da. **Resgate da História de Implantação do Centro de Atenção Integral à Criança “Paulo Dacorso Filho” na UFRJ e a perspectiva de sua transformação em um centro de ensino e pesquisa aplicado à educação agro ecológica**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGEA/UFRRJ, Seropédica, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREZZA, Marcia. **Juventude em Discurso nas políticas públicas**. 2008. 136f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, Sílvio. Ética, Ciência e Educação na perspectiva anarquista. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 9, n. 18, p. 7-29. jul./dez. 1995a.

_____. **Pedagogia do Risco**: experiências anarquistas em educação. Campinas, SP: Papyrus, 1995b.

_____. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ:

Vozes, 2002.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Práxis, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livros, 2012.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GIOVANNI, Geraldo Di; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de formação integral da criança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 67, ago. 1999.

GIOVINE, Renata; SUÁSNABAR, Juan. (Des) construindo caminhos: propostas para uma análise política dos textos jurídicos educativos. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P de. (orgs). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

GODOY, Cláudia Márcia de Oliveira. **Programa Mais Educação: mais do mesmo?** Um estudo da efetividade do Programa na rede municipal de São Luis-MA. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do Grupo Focal. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-289, jul./dez. 2005.

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. Educação integral com a infância e a juventude. **Cadernos CENPEC**, Brasília, n. 2, p. 77-85, ago. 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. de C. M. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

HALLIDAY, M. A. K; RUQAIYA, Hasan. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **A brief history of neoliberalism**. Oxford; New York: Oxford University Press, 2005. Disponível em:

<<http://www.sok.bz/web/media/video/ABriefHistoryNeoliberalism.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>>. Acesso em: 10 maio 2013.

JAPIASSU, Hilton. **A crise das ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma de cultura. In: VANNUCHI, Paulo; NOVAES, Regina (orgs.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Políticas de Juventude: Políticas Públicas ou políticas governamentais? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, n. 18/19, p. 193- 203, out. 2005.

KERSTENETZSY, Célia Lessa. Políticas Sociais: Focalização ou universalização? **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 26, n. 4 (104), p. 564-574, out./dez. 2006.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Editora Unicamp, 1994.

LIMA, Iágrici Maria de. **Os conselhos escolares e a construção da gestão democrática no município de Jaboatão dos Guararapes**. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa em texto, imagem e som**. Um manual Prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

MAINGENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Rosa Maria; MENDES, Áquilas. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 15-23, jan./jun. 2007.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**,

Rio de Janeiro, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

_____; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

MELO, Iran Ferreira de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura Letra Magna**, São Paulo, v. 05, n. 11, jul./dez. 2009.

MELO, José Pereira de; DIAS, José Carlos N. S. N. Fundamentos do Programa Segundo Tempo: Entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação. In: OLIVEIRA, A. A. B; PERIM, G. L. (orgs.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009.

MELLUCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Trad. de Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. CIEP - Centro Integrado de Educação Pública: Alternativa para a qualidade do ensino ou nova Investida do populismo na educação? **Em Aberto**, Brasília, v. 8, n. 44, out. /dez., 1989.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1992.

_____; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES; Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOSNA, Rosa Maria. **Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede de ensino do Rio Grande do Sul**: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental. 2014. 249 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MOTA, Cristiane Nascimento da. **O programa de educação em tempo integral da prefeitura municipal de Vitória**: contribuições para a avaliação de suas implicações na gestão escolar. 2013. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2013.

NASCIMENTO, Ivany P. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. **Imaginário**. São Paulo, Jun. 2006, v.12, n.12, jun. 2006.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, 2000.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de et al. Planejamento do Programa Segundo Tempo: a intenção é compartilhar conhecimentos, saberes e mudar o jogo. In: OLIVEIRA, A. A. B.;

PERIM, G. L. (orgs.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá, PR: Eduem, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**. Goiânia. v. 25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Mariana Lins de. **A gestão de riscos nas políticas de juventude: um estudo a partir dos egressos do Projovem**. Recife: Ed. Universitária, 2011.

PAOLI, Niuvenius Junqueira. **Ideologia e Hegemonia: as condições de produção na educação**. São Paulo: Autores Associados, 1981.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Autores Associados, 1988.

PINI, Mônica Eva. El análisis crítico del discurso (ACD). Aspectos teóricos y metodológicos en la investigación de políticas educativas. In: TELLO, César (org.). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: VANNUCHI, Paulo; NOVAES, Regina (orgs.). **Juventude e Sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

PRETI, D. (org.). **O discurso oral culto** 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. Constituição da Análise de Discurso Crítica: Um percurso teórico-metodológico. **SIGNÓTICA**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 275-298, jul/dez. 2005.

RANCI, Constanzo. Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELLUCI, Alberto. **Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 43-66.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4 a 6 de set. (Conferência), 1995.

_____. **As tensões da modernidade**. En Biblioteca de las alternativas, Fórum Social Mundial, 2001. Disponível em:
<http://www.forumsocialmundial.org.br/portugues/biblioteca/textos/2001012100_Boaventura_de_Sousa_Santos.rtf>. Acesso em: 29 ago. 2013.

_____. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 474 p. (Coleção memória da educação).

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. 117 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SILVA, Algéria Varela. **Juventude e vulnerabilidade social: no contexto intra-urbano de Natal-RN**. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Nínive Pinto. **Educação integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

SORJ, Bernardo. **A nova sociedade brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

THEODORO, Mário; DELGADO, Guilherme. Política Social: Universalização ou focalização – Subsídios para o debate. **IPEA/ Políticas sociais – Acompanhamentos e análise**. Brasília, n. 7, p. 122-126, ago. 2003.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

VITA, Álvaro de. **Sociologia da sociedade brasileira**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

XERXENEVSKY, Lauren Lewis. **Programa Mais Educação: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul**. 2012. 1422 f. Dissertação (Mestrado em Economia do desenvolvimento) – Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ Brasília: UAB, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Modelo de convite entregue aos jovens da escola selecionada



CONVITE

Grupo Focal – Jovens da escola

Data: ____/____/____

Horário: 9h

Local: Escola Municipal Professor Aderbal Jurema

O **grupo focal** é uma técnica importante para conhecer as percepções, valores, hábitos, crenças que as pessoas inseridas no grupo partilham sobre determinado tema.

Gostaríamos de convidar vocês, **adolescentes e jovens** da escola, para participar de um grupo focal sobre o Programa Mais Educação. Nossa intenção é ouvi-los em suas opiniões.

Podem participar desse grupo os jovens adolescentes que estão no Programa Mais Educação com 15 anos ou mais de idade e com, no mínimo, um ano de inserção no programa. Haverá dinâmicas de grupo durante o encontro e um *coffe break* (comes e bebes) com todos no término da sessão.

Desde já agradecemos a participação e solicitamos confirmar sua presença com a **Coordenadora do programa** ou pelo **telefone:** (81)98511-8184.

APÊNDICE B - Roteiros de entrevista

1. GERAIS

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa sobre o Programa Mais Educação que vem ocorrendo no município do Ipojuca-PE. Tem por objetivo analisar a percepção dos jovens sobre esse programa a partir de sua inserção enquanto alunos usuários.

Desejamos convidá-lo (a) a colaborar com nossa pesquisa, esclarecendo que todas as respostas fornecidas serão confidenciais com respeito à ética e a confiabilidade prestada. Essas respostas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa científica da UFPE no interesse de dissertar sobre o atual quadro de educação em tempo integral. Desde já agradecemos sua contribuição.

Dados sócio-demográficos do (a) jovem

| | |
|-------------------|--|
| Nome: | |
| Idade: | |
| Escolaridade: | |
| Trabalho: | |
| Com quem mora: | |
| Bairro onde mora: | |

Demais agentes envolvidos

| | |
|--|--|
| Formação acadêmica: | |
| Cargo: | |
| Tempo de experiência na área de Educação: | |
| Tempo de experiência com o Programa Mais Educação: | |

Questões gerais

1. Em sua opinião, os jovens considerados de elevada vulnerabilidade social são os que devem participar desse programa? Por quê?
2. Houve mudanças desde o início do Programa Mais Educação nesta escola?
3. Quais são os aspectos positivos desse programa?
4. E quais são os aspectos negativos?

Questões gerais (exceto aos jovens)

1. Desde quando há o Programa Mais Educação ocorrendo nesta escola e como ocorreu a inserção dele nela?
2. Como é hoje a rotina da escola com o funcionamento do Programa?
3. Em quais locais já ocorreram às atividades do programa?
4. A escola dispõe de um Projeto Político Pedagógico?
5. As diretrizes e atividades propostas por este programa dialogam com o projeto político pedagógico desta escola ou se distanciam?
6. As atividades do Programa buscam se relacionar com o que é proposto no turno regular ou se colocam como atividades complementares?
7. Grande parte dos jovens desta escola faz parte do programa?
8. Qual sua opinião sobre a inserção dos jovens neste programa?
9. A escolha das atividades a serem desenvolvidas neste programa foi realizada de que forma?
10. Os jovens participaram da escolha dessas atividades do programa? Se, sim, como isso ocorreu?
11. Quais as principais dificuldades em lidar com os jovens desta escola?
12. O que você considera por educação integral?

13. Você acha que o PME possibilita uma formação integral (físico, intelectual, moral, emocional) do jovem?
14. Em geral, você acredita que esse programa vem contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino neste município ou não? Por quê?

2. ESPECÍFICOS – Coordenadora do PME no município

1. Como ocorre o repasse dos recursos para as escolas?
2. Existe algum plano de ação elaborado pelo município que unifica as ações a serem desenvolvidas no PME ou são seguidos apenas os documentos fornecidos pelo MEC?
3. Existem algum Comitê local que reúne a Secretaria de Educação com as direções das escolas para está tratando de questões sobre a implementação do programa?
4. Mais alguém participa deste Comitê ou apenas os diretores?
5. Quais as principais dificuldades, para vocês, na gestão (intersetorial) deste Programa?
6. A série de livros distribuídos pelo MEC sobre o passo a passo do Programa Mais Educação serve de guia para as escolas ou a implementação do programa ocorre livremente sem roteiro?

2.1 ESPECÍFICOS – Gestora escolar

1. A série de livros distribuídos pelo MEC sobre o passo a passo do Programa Mais Educação serve de guia para a implementação do programa na escola ou a escola tem autonomia para desenvolver o programa da forma que desejar?
2. Alguma vez esta escola já estabeleceu parcerias com outras secretarias (cultura, saúde, meio ambiente), ou com ONGs, empresas parceiras ou mesmo a comunidade para está desenvolvendo este programa?
3. Como você costuma gerir os recursos do MEC para está Unidade Executora?
4. Você acredita que o PME influencia nos resultados do IDEB da escola?
5. Há alguma forma de verificar se a aprendizagem ou frequência melhoraram após o início do programa ou isto é verificado através das conversas informais dos professores do turno regular?
6. Nas reuniões pedagógicas da escola osicineiros também participam ou são voltadas apenas aos professores do ensino regular?

7. Há formação ou reunião dosicineiros com o coordenador do programa da secretaria de educação ou isto não é frequente?
8. Como são selecionados os jovens para participar desse programa?

2.2 ESPECÍFICOS – Coordenadora do PME na escola

1. A série de livros distribuídos pelo MEC sobre o passo a passo do Programa Mais Educação serve de guia para a implementação do programa na escola ou a escola tem autonomia para desenvolver o programa da forma que desejar?
2. Alguma vez esta escola já estabeleceu parcerias com outras secretarias (cultura, saúde, meio ambiente), ou com ONGs, empresas parceiras ou mesmo a comunidade para está desenvolvendo este programa?
3. Você já participou de algum evento ou formação oferecida pelo programa que discutisse sobre o que seja educação integral?

2.3 ESPECÍFICOS – Monitor do PME

1. Você já participou comoicineiro das reuniões pedagógicas da escola?
2. Você já participou de algum evento ou formação pelo programa que se discutisse sobre educação integral?
3. Qual sua opinião sobre o fato de qualquer pessoa pode ser um monitor/icineiro?

2.4 ESPECÍFICOS – Professor do ensino regular

1. Você já participou de algum evento ou formação em sua trajetória acadêmica que se discutisse sobre educação integral?
2. Nas reuniões pedagógicas que você é convidado, quem geralmente participa?
3. As atividades do Programa buscam se relacionar com o que é proposto nas suas aulas ou se colocam como atividades extracurriculares?
4. Como você considera o fato de que qualquer pessoa possa ser um monitor/icineiro deste programa?

2.5 ESPECÍFICOS – Jovem participante do PME

1. Você quem procurou as oficinas do Mais Educação para participar ou alguém pediu para você vir? Quem? E, no caso se foi você, por que procurou?
2. Mudou algo em sua vida depois que começou a frequentar as oficinas do programa?
3. Você acha que a escola fica mais legal com essas oficinas, sem elas ou tanto faz?
4. Você acha que aprendeu muita coisa nas atividades do Mais Educação? Tipo o quê?
5. As oficinas do Mais Educação têm a ver com o que você aprende na sala de aula ou na sala de aula você aprende outras coisas?
6. O que acontece nesta oficina que você gostaria que acontecesse nas suas aulas da sala de aula?
7. Os trabalhos que vocês fazem nesta oficina já foram exibidos para o resto escola em algum momento? Alguma apresentação que envolvesse a comunidade (pais, professores etc.)?
8. O que é ser jovem para você?
9. Em sua opinião, estas oficinas são voltadas também para os jovens ou as oficinas são mais atrativas para as crianças? Por quê?
10. Se você pudesse melhorar alguma coisa nas oficinas, o que você melhoraria?
11. Em geral, você acredita que este programa vem contribuindo para a melhoria da sua trajetória na escola ou é indiferente? Por quê?

APÊNDICE C - Roteiro do Grupo Focal

Temas abrangentes

Relativo às percepções do jovem durante sua trajetória no Programa

O que vocês gostam mais de fazer nas oficinas do Mais Educação? O que mais?

Vocês ou algum de vocês participaram da escolha dessas oficinas do Programa Mais Educação? Como ocorreu?

Como é a rotina de vocês depois que começaram a participar do Programa Mais Educação? (o que fazem de manhã e a tarde).

Vocês acham que a escola mudou depois deste programa?

Vocês acham que muda algo na vida de vocês após a entrada neste programa?

Relativo à integração entre o tempo regular e o contraturno da escola (em tempo integral).

Vocês acham que o que aprendem aqui tem a ver com o que aprendem na sala de aula ou é diferente? por que?

O que acontece nessas oficinas que vocês gostariam que acontecesse nas suas aulas da sala de aula?

Relativo ao programa voltar-se à população juvenil

Na opinião de vocês estas oficinas são voltadas também para os jovens ou são mais atrativas para as crianças? Por quê?

Relativo à avaliação pessoal sobre o programa:

Vocês acham que a escola fica mais legal com essas oficinas, sem elas ou tanto faz?

Quais são os aspectos positivos desse programa na opinião de cada um de vocês? E o que precisa melhorar?

ANEXO

ANEXO A - Normas para Transcrição

| Ocorrências | Sinais | Exemplos |
|--|---|---|
| 1. Pausas (micro e médias) | ... | Espinhos... pretos...escuros |
| 2. Ênfase | MAIÚSCULAS | Tubarões brancos IMENSOS |
| 3. Alongamento de vogal | : (pequeno) :: (médio) ::: (grande) | Barriga Che:ia É:: Ele sai planan:::do |
| 4. Silabação | - | Desaparece o pêlo com-ple-ta-men-te |
| 5. Interrogação | ? | Não é que aquilo é gostoso? |
| 6. Segmentos incompreensíveis ou inteligíveis | () | Parece que o nome era () um nomezinho assim |
| 7. Truncamento de palavras ou desvio sintático | / | Agora porco deve ser lá/ dar banho no porco |
| 8. Comentário do transcritor | ((ri)) | Bata ((ri)) com dois dedos ((rindo)) fiz um pirão e comi |
| 9. Citações | “ ” | Eu digo “junte o sangue e vá batendo com vinagre... batendo até ficar espumoso” |
| 10. Superposição, simultaneidade de vozes | [| Inf. – que mais meu Deus [do céu? Doc.- [das aves |
| 11. Negrito | | Enfatizar trecho |

OBSERVAÇÕES²⁷

1. Nomes de obras e nomes estrangeiros aparecem em itálicos;
2. As maiúsculas são utilizadas também em siglas e em iniciais de nomes próprios;
3. Conforme regra estabelecida pelo Projeto da Norma Urbana Oral Culta de São Paulo (NURC/SP) nenhum inquérito deve ser identificado. Por esta razão, todos os nomes próprios (de pessoa) que aparecem nos inquéritos, que possam revelar a identidade dos informantes são substituídos por suas iniciais;
4. Os números aparecem por extenso;
5. Sinais de pausa típicos de escrita (vírgula, ponto e vírgula, dois pontos e ponto final), bem como o ponto de exclamação não são utilizados na transcrição.

²⁷ Preti (1999).