EDUCAÇÃO & realidade

Programa Mais Educação como Política de Educação Integral para a Qualidade

Andrea Penteado[I]

[I]Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

RESUMO – Programa Mais Educação como Política de Educação Integral para a Qualidade. Neste artigo trazemos a contribuição da teoria da Nova Retórica para examinar discursos acerca do Programa Mais Educação proposto como modelo de educação integral para o ensino básico pelo Governo Federal. Tal programa tem defendido que a educação integral é um dos caminhos traçados pelas políticas públicas para atingir metas de uma educação de qualidade. Adotamos o índice proposto por Cavaliere, pelo qual a educação integral deve ser observada a partir do incremento que proporciona às práticas pedagógicas escolares. Concluímos que o programa tem servido melhor a uma estratégia de reforço escolar do que às melhorias pedagógicas dentro da escola e pode ser impeditivo do aprofundamento dos debates acerca de educação integral e de qualidade.
Palavras-chave: **Argumentação. Qualidade na Educação. Educação Integral.**

ABSTRACT – The Mais Educação (More Education) Program as Full-Time School Policy for Quality in Education. In this paper, we bring the contribution of the New Rhetoric theory to examine discourses about the Programa Mais Educação (More Education Program) proposed by the Brazilian Federal Government as a model of a full-time school for basic education and like a path traced by public policies to achieve goals of quality education. We use the index proposed by Cavaliere to evaluate the full-time school from the increment of its pedagogical practices. We conclude that the program is best suited like a strategy of tutoring students than like an improvement within the school pedagogies and may be impeding the discussions about full-time school and the quality education.
Keywords: **Argumentation. Quality Education. Full-time School.**

Introdução: pressupostos para uma noção de qualidade

A noção de *qualidade* tem seu aspecto complexo não apenas em função da relatividade do termo, contingente quanto à sua historicidade, temporalidade, localidade, culturalidade, etc.; bem como em razão de não poder ser definida – ainda que contextualmente – tendo por balizador um critério central. Para definirmos um objeto, ação ou acontecimento qualitativamente é comum que recorramos a um *complexo de indicadores* que apontem o que, em dada circunstância, consideraremos qualidade: daí que, para além de sua relatividade, devamos observar igualmente sua complexidade.

Pensar a educação do ponto de vista de sua qualificação melhor ou pior, mais ou menos eficiente, nos leva, portanto, à condição de definir a que nos referimos ao tomarmos o termo educação, ou seja, definirmos sua relatividade: educação em sentido lato, estrito, escolar, para o desenvolvimento do humano, para a formação para o trabalho, universal, local, relativa a determinado período histórico, outros? Além disso, nos obriga, uma vez que tenhamos apontado tal relatividade, a determinar quais indicadores de qualidade serão pertinentes para este contexto relativo.

Uma perspectiva filosófica e reflexiva sobre qualidade na/da educação que não tenha por pressuposto uma universalidade nem da ideia de educação, nem da de qualidade, mas que compreenda que, ao tentarmos qualificar, avaliamos e julgamos determinados objetos, previamente delimitados, a partir de critérios e indicadores selecionados, nos sugere uma filosofia prática; ou seja, aquela que procura entender os problemas colocados concretamente a partir de sociedades também concretas e que visam à revisão de teses, acordos ou princípios que já não atendem ou não ajudam tais sociedades.

Deste modo, compreendemos que a questão da qualidade dos sistemas educacionais tanto atendem a um relativismo quanto à complexidade dos indicadores escolhidos quanto passam pela avaliação e pelos juízos de valor relativos a ambos os aspectos, ganhando uma dimensão subjetiva na medida em que se imbricam em práticas concretas dos sujeitos a que se referem. Como nos apontam Moreira e Kramer (2007, p. 1043-1044), não ultrapassamos o nível instrumental quando "[...] a noção de qualidade se funda apenas em pressupostos técnicos e se distancia dos juízos de valor", como nos lembram os autores, "[...] o conceito de qualidade é historicamente construído".

Tendo em consideração o acima colocado, apresentamos a definição do corpo teórico com o qual trabalharemos, fundamentado na retórica aristotélica, que adquire atualizados contornos na Nova Retórica apresentada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) e que tem por base o estudo de todas as questões e decisões humanas que, não podendo ser demonstradas, são argumentadas visando não soluções verdadeiras, mas verossímeis, pois consideram a subjetividade dos juízos de valor

e o raciocínio prático[1] como modo de reflexão para as problemáticas. Como nos aponta Perelman (2005, p. 283):

> O raciocínio prático adquire toda sua importância filosófica na ausência de uma verdade ou de uma autoridade perfeita que forneça o critério indiscutível do valor de nossas decisões. É em face de valores e de normas múltiplas, de autoridades imperfeitas, que se manifesta o interesse do raciocínio prático.

Além disto, considere-se que a argumentação diferencia-se do diálogo uma vez que este não visa à resposta verossímil através da arguição sistemática e lógica e, notoriamente, da conversa ou da disputa, com o que se arriscaria resultar em um relativismo pleno, empregando apenas a vontade. A argumentação retórica tem por base o debate fundamentado no raciocínio retórico que parte não de argumentos verdadeiros, mas *razoáveis* e, portanto, implica o uso da razão. Porém, como não se dá em campo onde se pode apurar a verdade por demonstração, essa razoabilidade envolve escolhas de argumentos, lugares do preferível, definição de noções, enfim, campos que permeiam a vontade dos sujeitos que defendem suas teses. A junção da vontade ao arrazoamento é que levará os debatedores à necessidade de justificarem seus argumentos e propostas, ancorados em *acordos*[2] que têm uma base social – daí a razão prática e daí compreendermos a importância dos estudos dos discursos, o que não descarta, está claro, outros recortes de estudo para um mesmo objeto. Deste modo, essa teoria nos permitirá examinar razoavelmente algumas teses sobre qualidade em educação, sem abdicar à compreensão das subjetividades manifestadas nas vontades dos sujeitos que debatem. Cremos poder explicar melhor esse princípio recorrendo, mais uma vez, a Perelman (2004, p. 174):

> Assim é que toda filosofia que se quer racionalista e que não pretende limitar o racional ao evidente deverá, em sua teoria do conhecimento, para tornar possível uma tentativa qualquer de justificação racional, elaborar as normas e fornecer critérios de uma argumentação convincente.

A partir desses princípios, propomos pensar a qualidade na educação brasileira, a partir de um estudo realizado nos anos de 2010 e 2011 em três escolas municipais da região metropolitana do Rio de Janeiro que implementaram em suas unidades o Programa Mais Educação (PME), elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) "[...] para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral" (Brasil, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2010, consulta online).

Em termos da relativização desta análise delimitaremos, por consequência, o uso da noção *educação* à educação formal, pública e integral no ensino fundamental, realizada em algumas escolas do perímetro metropolitano carioca.

Quanto ao complexo de indicadores referentes a nosso estudo, privilegiamos observar 1) as justificativas que definem *educação integral* no projeto apresentado pelo MEC e as justificativas dadas pelas coordenações do Programa e professores destas escolas sobre a mesma noção para averiguar consensos e dissensos entre estas instâncias; 2) o alcance deste modelo de educação em relação ao público estudantil destas unidades para averiguar a legitimidade de considerá-la ou não uma educação pública e, por conseguinte, ampla e irrestrita; 3) a qualidade das horas em que os estudantes permanecem na escola semanalmente; para avaliarmos a noção de *integralidade* relacionada à educação; 4) as justificativas dadas por coordenadores e professores para a implementação do Programa nas unidades investigadas, com intuito de apreciar se afirmam preocupações formativas, conforme nos sugere Cavaliere (2007, p. 1016), que apontem "[...] relações entre a ampliação do tempo de escola e o incremento da qualidade do trabalho educativo que se realiza dentro dela", uma vez que observamos no senso comum e nos ideários pedagógicos uma associação direta entre qualidade da educação e educação integral.

Sobre a Noção de *Integralidade* e suas Relações com a Noção de *Educação* e com o Programa Mais Educação

Seria redundante repetir aqui, ao falarmos de integralidade, o que já foi colocado acerca da relatividade de noções ao introduzirmos a noção de qualidade. Entretanto, cabe salientar o que nos parece uma inconsistência do termo *educação integral* na circunscrição escolar, uma vez que no sentido lato toda educação é integral, mas o é justamente por tomarmos o termo em uma amplitude não delimitada e, portanto, para além dos muros escolares. Ao relativizar o termo educação àquele vinculado a uma escolarização sistemática de saberes, já não é possível falarmos em integralidade do processo educativo, seja porque um sujeito não estará submerso no ambiente escolar por vinte e quatro horas, seja porque a escola sempre seleciona e organiza saberes, recortando-os (Forquin, 1992).

Além disto, é mister observarmos que, ao unir-se ao conceito de educação, o termo referente à integralidade migra para uma condição adjetiva, qualificando esta educação e, desse modo, passa a constelar como um *valor*, distando da possibilidade de pretender-se uma verdade ou um fato universais. Ainda que os valores, quando apresentados em sua forma mais abstrata – tal como *o amor, a justiça*, etc. – nos pareçam próximos às *verdades* e aos *fatos* e, até, incondicionalmente aceitos, isso se dá por serem apresentados genericamente, perdendo-se em uma abstração que, ao ser preenchida pela concretude da vida cotidiana e de suas necessidades, reclama contornos particulares aos casos a que se referem, denunciando sua relatividade. Quando se argumenta a favor de uma tese, buscam-se acordos com o auditório interlocutor e, ao pro-

por um *valor*, apresentando-o como se fosse um *fato*, subtrai-se a capacidade de argumentação do outro, pois se este admitir o valor como fato significará que "[...] essa adesão não tem nenhuma necessidade de justificação" (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002, p. 75) ao passo que a aceitação da questão como *valor* significaria não considerar que "[...] esse ponto de vista *não* se impõe a todos" (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002, p. 84).

Quanto à noção de educação, ao delimitarmos sua relatividade à educação escolar, sistemática, do ensino básico brasileiro, vamos, como sugere Monzón (2011, p. 69), admiti-la "[...] como um processo de indução cultural"[3] que se estabelece através de uma semiótica de determinado contexto dado, mesmo admitida a possibilidade de que o estudante possa ressignificar tal cultura a partir de novos símbolos. Portanto, pensaremos educação formal como meio de preservação e, simultaneamente, de recondução de culturas específicas, entendendo a educação como concretização do lidar com formas simbólicas, cujo acesso direto nos é negado, a não ser por meio da interpretação pela qual "[...] frente ao mundo, colocamos uma espécie de rede de significados que é o que na realidade contemplamos como realidade" (Monzón, 2011, p. 61).

Dadas essas premissas, na premência de refletirmos contornos relativos à noção de *educação integral* recorreremos ao estudo de Cavaliere apresentado no artigo Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública (2007) em que a autora delineia quatro concepções que se formam no entorno da proposta de educação integral, a partir de finais da década de 1990. Coloca-nos ela:

> A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária (Cavaliere, 2007, p. 1028).

Adiante (Cavaliere, 2007, p. 1029), complementa:

> Uma outra visão, também presente nos discursos de profissionais e autoridades, é a autoritária, na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. [...]. A ênfase está nas rotinas rígidas [...].
>
> Já a concepção democrática de escola de tempo integral imagina que ela possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. [...].
>
> Por fim, mais recentemente, surge uma visão de educação em tempo integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral e que identificaremos aqui como uma concepção multissetorial de educação

> integral. Segundo ela, esta educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição.

Assim, identificamos nas quatro concepções apontadas por Cavaliere, consequente e sequencialmente, os valores de 1) *assistência* pelo qual aquele que assiste coloca-se como sujeito hierarquicamente superior que aquele que é assistido; 2) *poder* na segunda definição, e, no caso particular, um poder disciplinador que objetiva e conforma os sujeitos, como já nos apontou Foucault (1979); 3) *liberdade* e *autonomia*; 4) *utilidade* uma vez que inferimos que a demanda apresentada pela autora diz respeito a um pensamento pragmático que observa a estruturação escolar a partir de uma relação de custo e benefício (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002, p. 303), pela qual advoga-se pelo melhor benefício com o menor investimento/prejuízo.

Esses valores, de modo imbricado, constam das páginas iniciais do documento que informa sobre o Programa Mais Educação na página do MEC (Brasil, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 1-3) e que se dedicam a articular as propostas do Programa a uma forma de educação integral.

Afinado, em alguma medida, com o discurso democrático pela liberdade e autonomia, logo à primeira página lê-se:

> [...], os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática.

Na página seguinte, recorta a educação em um viés não de formação para o trabalho, mas humanista ao colocar que "[...] retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa" (Brasil, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 2).

Em relação à ampliação temporal da jornada escolar e à organização multissetorial deste espaço, otimizando a *utilização* dos espaços urbanos, coloca:

> Além disso, o PNE apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias [...].
>
> [...]
>
> É elemento de articulação, no bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade que organiza em torno da escola pública, mediante ampliação da jornada escolar, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social (Brasil, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 4).

Por fim, em suas metas e objetivos apresenta as seguintes orientações (Brasil, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 2-3):

> 1. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
> 2. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
> 3. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
> 4. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
> 5. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
> 6. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;
> 7. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
> 8. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
> 9. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Observamos, então, que o projeto advoga por uma educação de período escolar com sete horas de permanência do aluno na instituição, que vise seu desenvolvimento integral, emancipador da autonomia do estudante, articulando ações da escola com outras instâncias sociais e locais. No que se refere ao recorte da educação formal enquanto educação pública, referenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, de 1996 (Brasil, 1996, p. 1-2) ressaltamos que conforme seu Título II, artigo 3º, inciso I: "Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". E que, de acordo com seu Título III, artigo 4º, inciso I:

> Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria

Entretanto, no documento que regula os procedimentos relativos ao Programa (Brasil, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 9), no subtítulo Critérios para Adesão, nota-se que a proposta não é extensiva à rede pública em sua integralidade, mas se destina àquelas escolas pré-selecionadas pelo MEC e

- Contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009;
- Com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social;
- Que estejam localizadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas conforme os dados do IBGE: Porto Alegre/RS, Belo Horizonte/MG, Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP, Salvador/BA, Recife/PE, Fortaleza/CE, Belém/PA e Curitiba/PR;
- Das cidades com mais de 163 mil habitantes pertencentes ao Grupo de Trabalho das Grandes Cidades/SEB/MEC;
- Das cidades com mais de 90 mil habitantes.

Além disto, embora o documento fale em *adesão* há a obrigatoriedade das escolas pré-selecionadas participarem do programa (Brasil, 1996, p. 10):

> Na hipótese de não adesão ao Programa, é importante que a escola formalize, por e-mail, os motivos impeditivos da implantação da jornada ampliada na perspectiva da Educação Integral, [...].

Entre as características normativas do documento, também salientamos que embora proponha "[...] ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social" conforme possam ser ofertados "[...] em conexão com a comunidade" de entorno, estabelecia em 2010, na época da realização desta pesquisa, dez macrocampos, cada qual pré-determinando um número de possibilidades de oficinas, assim definidas (Brasil, 1996, p. 4-8): acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza, educação econômica.

O documento, editado em 2012, revê a nomenclatura dos macrocampos conforme a seguir (Brasil, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2012, p. 5-6): acompanhamento pedagógico, educação ambiental e desenvolvimento sustentável, esporte e lazer, educação em direitos humanos, cultura, artes e educação patrimonial, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza, educação econômica/economia criativa.

As escolas pré-selecionadas – em conformidade com seu desempenho no IDEB[4] – para a *adesão* ao Programa devem escolher o que ofertarão dentro das possibilidades acima relacionadas, sendo *obrigatória* a oferta do primeiro macrocampo *Acompanhamento Pedagógico*, para que os alunos possam frequentar quaisquer dos macrocampos de 2 a 10, conforme é colocado na página 11 do documento: "[...] o macrocampo 'Acompanhamento Pedagógico' é obrigatório para todas as escolas" (Brasil, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2010).

Na mesma lógica de seleções e pré-seleções, o Programa também prevê a seleção dos estudantes que participarão das atividades (Brasil, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 12):

> • estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
> • estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
> • estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
> • estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente; e
> • estudantes que desempenham papel de lideranças congregadoras em relação aos seus colegas.

De modo geral o funcionamento do Programa, justificado pela implementação paulatina da educação integral no âmbito do ensino básico, seleciona prioritariamente escolas com baixo IDEB, de municípios pequenos e/ou rurais e, aplicando um segundo recorte a este universo, privilegia alunos com defasagem escolar, dificuldades de desenvolvimento acadêmico e que apresentem risco de evasão. Assim, a nosso olhar inicial, que partiu da leitura destes documentos para a investigação em campo, o PME nos sugeria uma ação pragmática e emergencial com a utilidade de driblar os baixos índices registrados nas avaliações externas ao ambiente escolar e a evasão, não se concentrando, necessariamente, em reformulações pedagógicas afinadas com cada realidade escolar e nelas imbricadas. A nosso ver, o programa não estabelece uma ressignificação cultural e semiótica que envolva o protagonismo estudantil.

Quanto à questão da otimização e utilização dos espaços urbanos, como nos aponta Cabrito (2009, p. 181):

> A morte das propostas de Keynes e o declínio do Estado providência, [...] têm sido acompanhados pela substituição do Estado intervencionista por um Estado ultraliberal de diferentes matizes, por vezes um Estado regulador, outras um Estado mediador, outras ainda um Estado parceiro.

Segundo Arelaro (2007, p. 910), tal parceria denuncia o forte liberalismo que está por detrás desta otimização, uma vez que funciona como um mecanismo da gestão pública para driblar a falta de verbas aplicáveis aos setores sociais:

> Embora não se possa afirmar que um processo de privatização *strito sensu* esteja em curso, é evidente que a precariedade de recursos, [...] tende a induzir os municípios [...] a buscar alternativas – e apoio – no setor privado.

Neste sentido, Robertson & Verger (2012, p. 1135), ao retomarem a historicidade que marca a expansão das parcerias público-privadas (PPP) na educação, denunciam o valor simbólico consequente deste modelo ao lembrarem que "[...] governar a educação por meio das PPP é mais que uma questão de coordenar os serviços de educação, envolvendo agentes públicos e privados", pois "[...] tais opções governamentais são centrais na constituição de tipos particulares de cidadãos (de mercado)".

O Programa Mais Educação como Estratégia para Atingir uma Educação de Qualidade, Através da Educação Integral, em Algumas Escolas Metropolitanas do Rio de Janeiro

Examinamos em nossa investigação seis escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro, quatro do município de Duque de Caxias e duas do Município de Queimados. Cabe salientar que inicialmente contatamos a Secretaria de Estado de Educação, na perspectiva de atingirmos um amplo leque de municípios dos arredores da cidade do Rio de Janeiro, entretanto, após algumas reuniões, apenas estas duas regiões apresentaram interesse em participar da investigação. Após o aceite para início da pesquisa, apenas três unidades de Duque de Caxias agendaram nossa visita e nos receberam ao longo de dois meses até a finalização dos trabalhos. O resultado aqui apresentado reflete as atividades conduzidas e concluídas nestas escolas.

Nosso principal mote de pesquisa era a busca de compreender como o Programa estava sendo implementado e qual o nível de articulação entre os saberes desenvolvidos no turno regular de aulas e no contra turno, para observarmos se ele permitia a extensão da jornada escolar como forma de expansão do trabalho pedagógico realizado no turno regular, ou se corria o risco de configurar-se como uma segunda atividade dentro da escola, dada sua forma concebida *a priori* do cotidiano das escolas, com uma organização estruturada em si mesma.

Para observamos as possíveis articulações, a equipe decidiu que investigaria os diferentes sujeitos partícipes do PME, adultos escolares e crianças. Neste artigo apresentaremos os dados coletados junto aos adultos. Foram entrevistados, em cada escola, o coordenador do Programa – encarregado de sua gestão e das articulações necessárias com os sujeitos de entorno; um professor do turno regular da escola, preferencialmente do letramento ou do ensino da linguagem matemática, disciplinas determinantes para a implementação do PME e para a seleção de alunos participantes, e um *oficineiro*[5] do Programa.

As entrevistas foram estruturadas a partir dos seguintes temas centrais: 1) Noção de Educação Integral e sua Relação com o Programa Mais Educação, 2) Organização do Programa: a) organização geral das atividades e seleção das atividades oferecidas; b) escolhas dos sujeitos participantes; seleção dos *oficineiros* e dos alunos que participam do

Programa; c) caracterização da participação discente; d) hierarquias instituídas pelo Programa: hierarquia de saberes das oficinas, hierarquia entre as disciplinas de turno escolar e do Programa, hierarquia entre professores de turno escolar e *oficineiros*, modos de circulação dos saberes instituídos no turno regular e nas oficinas, no interior da escola; 3) Planejamento das Atividades do Programa: a) modo como as oficinas são planejadas; b) modo como as oficinas são avaliadas; c) relação da direção e coordenação escolar com as atividades realizadas nas oficinas. A partir dos temas, foram propostas 15 questões aos entrevistados que consentiram com a gravação integral das entrevistas em áudio.

Tendo em vista as questões que nos propomos analisar neste artigo, conforme apresentado na introdução, examinaremos as seguintes questões das entrevistas realizadas:

– Como você define educação integral? (Coordenadores, professores e oficineiros)

– Como são selecionados os alunos? (Coordenadores)

– Qual é a frequência dos alunos nas atividades? (Coordenadores) / Como é a frequência e a participação na oficina? (Oficineiro)

– Como você vê o programa mais educação? (Coordenadores, professores e oficineiros)

Justificativas que Definem Educação Integral dadas pelas Coordenações e Professores das Escolas

A pergunta inicial colocada em nosso questionário visou conhecer os acordos já adotados pelos adultos das escolas em relação às premissas norteadoras que definiriam a relatividade, recorte e função que atribuíam à noção de Educação Integral. Aqui, observamos mais propriamente a contingência da questão do que sua complexidade, isso porque esperávamos dos entrevistados definições que nos orientassem em relação ao lugar subjetivo do qual falavam.

Transcrevemos alguns trechos das respostas dadas. O oficineiro 3 não quis responder à questão:

> *Coordenador 1*: Maravilhosa. Porque as nossas crianças ficam soltas na rua e eles não teriam como ocupar esse tempo [...] ocioso com coisas boas.
>
> *Coordenador 2*: Educação Integral, ela não poderia ser dividida no que o aluno aprende no turno da manhã e o que ele aprende no Mais Educação, deveria ser um segmento [...].
>
> *Coordenador 3*: Ampliar o tempo do aluno na escola. Mas é muito mais do que isso, a educação integral possibilita a esse aluno, dependendo da onde ele está inserido, não estar marginalizado, não estar em casa sozinho [...] a comunidade não tem atividades culturais, artísticas, atividades de lazer que essas crianças possam estar participando.

> *Professor 1*: Ocupa as crianças, os adolescentes com coisas construtivas, faz com que eles aprendam coisas boas [...] por que na rua, nós sabemos que [...] nas ruas só aprendem coisas ruins.
>
> *Professor 2*: Ocupar o seu tempo ocioso em casa, ao invés de estar em casa está na escola, né? [...].
>
> *Professor 3*: Mais oportunidade para o aluno de aprender.
>
> *Oficineiro* 1: Tirar as crianças da rua [...] Educação integral é as crianças fazem (*sic*) um reforço de manhã e à tarde estudar (*sic*), [...] pra melhorar o IDEB da escola, é reforço.
>
> *Oficineiro 2*: É bom pra criança, né? Que fica fora da rua. O tempo que ela está aqui na escola, ela não está perdida na rua, sofrendo influências más na rua, né?

Observa-se que quatro das respostas argumentam buscando acordos do preferível – acordos que não pretendem ser universais e se fundam em valores concretos do orador que, presume, são compartilhados por outros sujeitos. É o caso das respostas dos coordenadores 1 e 2, do professor 1 e do oficineiro 2 ao sugerirem que o benefício de uma Educação Integral é tirar as crianças da rua e ocupar seu tempo ocioso. Há a presunção de que o tempo livre é ruim para esses jovens e que a sua comunidade exerce sobre eles má influência. A presunção vincula-se a uma concepção de *normalidade* e, ao se reconhecer como normal, tende a tornar-se normativa e apresentar-se como um *fato*. Mas, cabe indagar, tempo ocioso realmente é ruim ao ser humano? Podemos pretender salvar os jovens de seu próprio seio social e afirmar que sua comunidade é má e de má influência? O que nos assegura que o ambiente da escola é menos mau que o ambiente da rua, mesmo em face a tantos relatos de *bullying* escolar?

Os demais entrevistados apresentam definições do normal, também baseadas na convicção de que a normalidade pode fundar uma norma. Um dos professores reedita a norma da função da educação integral: tirar crianças da rua. Apenas dois coordenadores e um professor do turno regular consideram que a Educação Integral deveria visar a uma continuidade do trabalho pedagógico escolar e a oportunidade de oferta de outros tipos de saberes socialmente instituídos, tais como práticas de atividades que visam o lazer, a cultura e as artes.

De um lado, valores como os evocados no Projeto do PME, de fomento ao protagonismo e autonomia dos jovens, incremento da participação da comunidade local em suas formações não são citados; de outro lado, as respostas confirmam as observações de Cavaliere (2007, p. 1029) que aponta para uma predominância de valores assistenciais como norteadores de uma proposição de educação integral disciplinarizadora "[...] na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime".

Não há nenhum indício dado pelos entrevistados de que a educação integral se relacione à melhoria da qualidade do trabalho pedagógico, senão que se configura como uma espécie de *locus* de salvação dos jovens naquilo que nos aparece como uma memória da tradição do pensamento rousseauísta. Não podemos deixar de inferir que tal ideário consente uma crítica à sociedade em que a criança se insere e da qual ambiguamente, em alguns momentos, a escola irá requerer a participação, inclusive no texto do projeto do Programa aqui analisado.

Alcance do Programa em Relação ao Público Estudantil destas Unidades

Em relação ao alcance do PME, é possível observar sua restrição uma vez que se destina a algumas unidades escolares e a alguns alunos com perfil predeterminado pelos critérios de seleção apontados pelos coordenadores:

> *Coordenador 1*: Os alunos que estiverem com dificuldade de aprendizagem. Eu também procurei pegar aqueles que tinham uma dificuldade de lidar com os colegas, na socialização e tudo. Trocando em miúdos, pegamos aqueles que tava (*sic*) assim, *ah..., esse não tem jeito*, então foi esse que eu abracei para o mais educação.
>
> *Coordenador 2*: O critério base, é o critério que é estabelecido pelo MEC.
>
> *Coordenador* 3: A escola tem uma sensibilidade para ver o aluno que o pai não fica em casa e que o aluno fica sozinho.

No caso da resposta do Coordenador 2, como já colocamos, os critérios estabelecidos pelo MEC dizem respeito às possibilidades de fracasso escolar e evasão. Em termos da justificativa para o acordo de seleção dos alunos, chama-nos a atenção a inércia apresentada na resposta que apenas edita o modelo dado pelo MEC, a partir de uma obediência que admite de modo inconteste o precedente dado pela autoridade maior. Já as respostas dos coordenadores 1 e 3 remetem mais uma vez ao acordo do preferível, apoiado nos valores concretos que apontam, mais uma vez, para o assistencialismo a crianças que, no entender dos adultos escolares, ao estarem em casa, estão abandonadas e socialmente são rotuladas como crianças de difícil socialização.

Cabe ressaltar que este ideário remonta já nos textos de Anísio Teixeira, ao avaliar seu próprio projeto das Escolas Parque, e considerar que as crianças brasileiras deveriam ser resgatadas do abandono, ainda que não considerasse naquele contexto a criminalização de tais jovens, conforme apresentado por Castro e Lopes (2011, p. 264) ao retomarem a fala deste educador:

> No mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso,

> tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que deveríamos voltar à escola de tempo integral.

Qualidade da Permanência e Participação dos Estudantes no Programa Mais Educação

Quanto à qualidade atingida pelos alunos em relação à permanência e participação nas oficinas do programa, destacamos as respostas de dois coordenadores, além das respostas dos oficineiros:

> *Coordenador 1*: Em média uns 60%. Porque aqui na nossa comunidade fica muito difícil atingir os 100%, pelo fato dessas crianças terem que tomar conta dos irmãos menores.

> *Coordenador 2*: [...] Esse programa foi estendido às escolas que as crianças estavam com déficit no IDEB. Então, isso, porque eles estão tendo uma correção. Eles não conseguiram atingir a meta do governo, então eles estão tendo essas aulas extras, que ele foi criado (refere-se ao Programa) mais em cima do letramento que é o português e a matemática, justamente para poder fazer essa correção dessa deficiência que eles estão tendo dentro de sala de aula.

> *Oficineiro 1*: Para os menores, paras duas turmas menores, né...eu coloco mais música nacional. Agora para os maiores é funk nacional, é que eles não gostam de músicas nacionais. [...] É pelo interesse deles justamente. É pelas escolhas dos alunos.

> *Oficineiro 2*: No começo vinham pouco, mas depois que a gente começou a trocar, colocar as oficinas obrigatórias no primeiro tempo e depois as outras oficinas mais *light* (*sic*) no segundo e trabalhar dessa forma: tem que participar de português e matemática pra depois participar de judô que é o que eles gostam, se não, não participam [...].

> *Oficineiro 3*: Com certeza agente procura trabalhar com o que eles vivenciam no dia a dia, com as coisas que eles gostam [...]. A frequência é boa, tipo assim, ninguém foge.

Em relação às respostas dadas pelos coordenadores, observamos que o primeiro fala a partir do lugar da quantidade, aí a qualidade da participação não entra no juízo de valor sobre a frequência dos alunos; já a avaliação da quantidade fica justificada pela realidade socioeconômica deles e, a partir de um argumento de ruptura de ligação, a questão escapa da alçada da escola que não teria meios de atuar no campo da família.

Já o segundo coordenador utiliza um argumento pragmático – aquele que aprecia o ato ou acontecimento mediante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis – para explicar que a participação no Programa promove a "correção" dos alunos frente ao baixo índice de aproveitamento no IDEB. Complementa seu julgamento atribuindo como causa que "[...] eles não conseguiram atingir a meta do governo,

então eles estão tendo essas aulas extras". Sua argumentação admite que o aluno é responsável por uma meta social – o IDEB – e que sua correção não implica os demais agentes envolvidos nestes resultados, inclusive, a própria escola, ou mesmo a revisão da meta; aproximando-se do perfil de visão autoritária proposto por Cavaliere.

Em termos de uma análise retórica, ao considerar que a criança ou jovem *deva* atingir uma meta que não se refere à formação pessoal, mas aos índices de avaliação impostos pelo Governo Federal, ressaltamos o recurso ao uso do modelo como normativo social – o Governo, através do IDEB, dita parâmetros de *medição* do sujeito ideal –, cabendo-nos contra argumentar o que é que valida tal modelo? Índices de medição de conhecimento formal garantem um modelo de sujeito social desejável? Se garantir, será o IDEB o modelo exemplar de avaliação educacional que almejamos? O IDEB atende às várias dimensões e perspectivas que compõem a escolarização?

Para os oficineiros 1 e 3 a permanência dos alunos nas oficinas é diretamente proporcional às suas estratégias didáticas, sendo que, em ambos os casos, tais estratégias parecem ser definidas a partir de uma priorização de elementos culturais atrativos para os estudantes e comuns às suas práticas sociais. Recorrem para isso ao uso do lugar do existente, que valoriza o real e o atual como superior àquilo que seria o possível ou o ideal. Embora nos pareça pedagogicamente interessante a aproximação com o lugar do existente, parece não haver, em concomitância, uma avaliação a partir do lugar da qualidade; os oficineiros apenas se referem ao fato de conseguirem manter os estudantes na escola: "ninguém foge"; de modo que não temos garantia de que tal estratégia promova um incremento pedagógico.

O oficineiro 2 também fala de um lugar da quantidade: não se refere à qualidade da permanência dos alunos, mas ao número de alunos presentes. O que chama a atenção em sua fala é o lugar de hierarquia utilizado. Ao relatar a estratégia da escola de impor nos primeiros horários as oficinas obrigatórias como condição para que os alunos frequentem o judô, ele denuncia que a frequência a que se refere é relativa às primeiras, já que deixa entender no final de sua fala que não há um problema de evasão em relação às oficinas "*light*". Deste modo, apesar de ser oficineiro de judô, subtrai valor de sua disciplina subjugando-a hierarquicamente à matemática e o letramento.

Justificativas dos Sujeitos Escolares para a Implementação do Programa Mais Educação

Em relação aos pressupostos que justificam e legitimam o Programa dentro das unidades escolares, com vistas a podermos analisar se se pautam ou não no entendimento de uma educação integral baseada no incremento e qualificação das relações pedagógicas escolares, um dos coordenadores, respondeu à questão de modo impessoal, citando o ma-

nual do PME distribuído pelo MEC, sem expressar seu posicionamento particular.

Um deles, de modo menos econômico, explorou algumas contribuições do programa e o terceiro utiliza um argumento baseado no modelo e antimodelo para questionar o benefício oferecido pelo programa:

> *Coordenador 2*: [...] Como meio de também tirar da rua esse aluno [...] Eu vejo como uma tentativa dos governos aumentarem a jornada do aluno na escola, a carga horária dele na escola [...] que ele se interesse por outras atividades: artísticas, esportivas..., que no dia-a-dia da aula eles não tem acesso.

> *Coordenador 3*: É um ótimo projeto, no entanto para ele ser inserido em alguma escola, a escola precisa ter estrutura, porque ele não é o horário integral ideal, como era proposto nos CIEPS[6], né?

A avaliação do coordenador 2 sobre o PME em sua escola nos parece carecer de força justificativa e argumentativa; isso porque coloca valores do preferível – aqueles que são escolha do próprio orador – no lugar de *verdades*. A validade de tirar as crianças da rua, aumentar a jornada escolar, ou até mesmo propor atividades diferenciadas, não justifica por si só a qualidade escolar. Cabe citar Moreira e Kramer (2007, p. 1041), quando, ao referirem-se à formação do professor, colocam que muitas vezes cobra-se deste profissional mudanças que visem "substituir procedimentos costumeiros (às vezes repetitivos, *às vezes bem-sucedidos*) por "novas" e sempre "fecundas" formas de promover o trabalho docente" (grifo nosso). O mesmo podemos argumentar contra a inércia e precedente de admitir como boa a ampliação dos tempos escolares, sem nos debruçarmos sobre os significados e justificativas de usos destes tempos. O coordenador 3, ao problematizar modelo posto pelo PME, oferecendo, inclusive o antimodelo fundado nos CIEPs, parece estar mais atento aos riscos da inércia social.

A forma do discurso do professor 1 apresenta-se como um cliché. Essa forma de oratória, embora vise um acordo que se coloque como verdade, tendo por base a presunção de que todos compartilham a mesma ideia, é compreendida como cliché justamente por já haver outros entendimentos possíveis para a questão colocada (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002, p. 187). O modo sintético, quase axiomático, com que avalia o Programa como uma oportunidade de reforço escolar em relação aos conteúdos trabalhados no turno regular da escola demonstra a falta de problematização deste orador em relação ao PME. Observa-se que no caso do Professor 2, essa perspectiva amplia-se e mostra a percepção do benefício que pode ser agregado através do acesso a outras racionalidades possíveis ao desenvolvimento humano, entre elas o contato com as formas de conhecer que se estabelecem pela arte, entretanto, retomando o conteúdo de matemática como conteúdo que pode ser melhor desenvolvido em sua continuidade no contra turno. Apenas o professor 3, reforça o questionamento já colocado pelo coordenador sobre o fato do modelo do Programa não resolver a questão relativa à estrutura escolar:

> *Professor 1*: [...] Complementa a nossa educação que é sala de aula.
>
> *Professor 2*: [...] Às vezes falta alguma coisa de manhã, no horário deles [...]. E à tarde eles estão assim com o professor, com menos alunos. O professor tem que dar mais atenção pra eles [...]. Fora do momento dele de sala de aula, está com uma oficina de arte, uma oficina de matemática. Então é pra ter um desenvolvimento melhor, né?
>
> *Professor 3*: O projeto é muito bom, mas deve ser mais repensado pelos espaços das escolas (refere-se que deve se adequar aos espaços que as escolas oferecem).

Os oficineiros, por sua vez, apoiam-se em argumentos pragmáticos e avaliam o PME a partir de diferentes benefícios que reconhecem em sua implementação. Para o primeiro, o Programa constitui uma possibilidade de acesso profissional de recém-formados à escola; o segundo, retoma a perspectiva já apontada em outras respostas na qual o Programa permite que as crianças saiam das ruas e facilita a organização da vida familiar. Apenas o terceiro considera que a contribuição do PME se dá diretamente em relação à melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes:

> *Oficineiro 1*: Bom eu vejo assim como uma oportunidade para os professores formados que muitas vezes não conseguem logo um contrato.
>
> *Oficineiro 2*: [...] Uma oportunidade para as crianças, para os pais também que não têm como deixar as crianças, pra eles, assim, as crianças ficarem na escola o dia todo, eles ficam mais tranquilos [...].
>
> *Oficineiro 3*: (..) E eu vi que para as crianças é ótimo, né? Eu vi crianças com dificuldade de leitura e estão melhorando. Crianças que não tinha (sic) coordenação motora no início da dança e hoje têm coordenação motora [...].

Tomando o tempo de permanência na escola como um dos balizadores de uma reflexão acerca de uma educação integral, Cavaliere irá ressaltar que as justificativas para a extensão do período escolar nem sempre estarão associadas a um incremento pedagógico, mas poderão servir, também, a outras demandas dos adultos relacionadas às suas próprias necessidades de organização dentro da sociedade contemporânea e que, quando voltadas para a ideia de melhor desempenho escolar, tendem a adotar uma perspectiva intraformal que desconsidera os fatores externos envolvidos, inclusive aqueles que marcam o lugar social dos jovens estudantes (Cavaliere, 2007, p. 1018-1019):

> Em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores. [...]

> Em parte significativa da literatura especializada, o aumento do tempo de escola tem sido analisado na perspectiva do 'efeito escola', ou seja, dos estudos sobre resultados de desempenho escolar que independem ou superam a variável 'origem sociocultural' do alunado e cuja explicação se encontra em elementos internos à vida escolar.

Mais adiante a pesquisadora irá observar, através de seus estudos, que a relação direta entre aumento de tempo na escola e melhora dos índices de escolarização não é um resultado necessário, ainda que se encontre um alto índice de casos de melhora no desempenho escolar, frente à maior permanência na escola. Pode-se em alguns casos observar o efeito oposto: a piora dos índices escolares, chamando a atenção para a complexidade da aprendizagem que não se resume à possibilidade de estar no interior da escola (Cavaliere, 2007). Resultado similar é apresentado por Castro e Lopes (2011) ao compararem o desempenho de estudantes de escolas de turno integral e parcial frente ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

De modo geral, os entrevistados ao avaliarem os benefícios do Programa indicam o forte viés de compreender esse espaço como garantia de reforço dos conteúdos tradicionais escolares. Salvo o caso do Oficineiro 3 que menciona ter observado crianças que melhoraram a leitura e o controle motor, nenhum dos demais dá indicações sobre uma possível eficiência, ou não, deste *reforço*.

Além disto, as críticas à falta de adequação do Programa às realidades físicas dos prédios escolares também nos dão indícios de que, para os profissionais da escola, servir-se deste Programa como "[...] elemento de articulação, no bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade que organiza em torno da escola pública" (Brasil, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 4) não resolve questões de carência destas unidades.

O elemento surpreendente que se apresentou para nós em relação a esta questão, refere-se à resposta dada pelo Oficineiro 1 que, sendo jovem, recém formado para a docência e desempregado, vê como vantagem do PME abrir uma porta de acesso à escola, desconsiderando que tal entrada não se dá por via de aceitação do profissional professor, mas pela substituição da vaga do professor por vagas voluntariadas entre diferentes agentes sociais e não remuneradas, uma vez que o MEC se propõe a, apenas, cobrir os gastos de tais voluntários, segundo diretrizes e tabela a seguir (Brasil, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 15):

> O trabalho do monitor deverá ser considerado de natureza voluntária, na forma definida pela Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998, e o ressarcimento das despesas deverá ser calculado de acordo com o número de turmas monitoradas e limitado a R$ 300,00 (trezentos reais) mensais, conforme a tabela a seguir:

Quantidade de turmas	Valor (R$)
01	60,00
02	120,00
03	180,00
04	240,00
05	300,00

Análise do Programa Mais Educação como Política de Educação Integral para a Qualidade: conclusões

Retomamos aqui nossa proposta de analisar a implementação do PME como modelo de educação integral para uma educação de qualidade, tendo por base o discurso de adultos de três unidades escolares metropolitanas do Rio de Janeiro e texto de apresentação do Projeto, elaborado pelo MEC.

Em relação às definições dadas pelos sujeitos investigados e que podem visar uma analogia entre os termos *educação de qualidade* e *educação integral*, cabe-nos ressaltar que o raciocínio por analogia, na argumentação, pode pretender uma equivalência entre as noções apresentadas, mas isso não se configura como acordo necessariamente válido uma vez que as noções operadas por analogia não são axiomas demonstrativos (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002, p. 423-452), de modo que sua equiparação pode, no máximo, sugerir a comparação proporcional entre aspectos relativos às noções apresentadas. Assim, não é possível afirmar que a educação integral *é* uma educação de qualidade, senão que *pode configurar-se como tal*, desde que o desdobramento das noções aponte para isso.

No manual do PME, como vimos, a noção de educação integral inclui a "[...] compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária" (Brasil, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 1).

Tal definição por força de uso de valores abstratos – a vida, a saúde, a liberdade, o respeito, a dignidade – é dificilmente contestável, uma vez que se apoia em pretensas noções universais (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002, p. 87-90). A pretensão dada pelo uso genérico destes termos não se sustenta se os particularizarmos em situações concretas. Deixariam, então, de ser incondicionais e necessitariam ser debatidos nos casos específicos. Assim, caber-nos-ia perguntar: o que entende-se por *vida, liberdade, respeito e dignidade, considerada cada realidade escolar?*

Ao mesmo passo em que o documento não apresenta uma proposição concreta dos benefícios desta educação integral, coordenadores, professores e oficineiros deixam transparecer, em alguma medida, suas definições preferíveis no que tange respeito aos valores evocados no documento. Observa-se que ao considerarem, quase majoritaria-

mente, que o benefício da educação integral é manter os alunos fora dos riscos da rua, de um possível abandono em casa e de seu próprio ócio; indicam-nos que não há um acordo comum entre as justificativas dadas pelo Governo em seu projeto e aquelas levantadas por esses docentes. *Vida,* passa a representar um risco, pois a comunidade é uma má influência para os estudantes, *liberdade* é cerceada na medida em que manter os jovens na escola é a melhor alternativa de vida, *respeito e dignidade* não são valores nem mesmo abordados.

Cabe, portanto, concluir, nos termos dos juízos de valor evocados por esses professores, que os espaços e tempos da educação integral servem mais como uma estratégia de afastamento dos estudantes de suas comunidades do que à formação e emancipação cultural deles, o que, como nos apontou Monzón, se daria por intermédio de uma autonomia para uma hermenêutica cultural. Se é verdadeiro que não devemos ser ingênuos quanto às mazelas da sociedade contemporânea, com suas faixas de pobreza social, violência, inconstâncias éticas e outros, não seria menos verdadeiro observarmos, aqui, uma tendência em tomar a escola como lugar de solução dos problemas sociais, relegando a segundo plano sua função social formativa e deixando de debater essas mesmas questões nos demais âmbitos sociopolíticos em que deveriam ser enfrentadas. Confirma-se, em nosso entender, uma compreensão da escola como lugar que oscila entre a instituição prisional e a reformadora, na qual, a um só passo, isola-se o sujeito da sociedade de entorno e o modela para um comportamento conformado.

No que tange ao o alcance deste modelo de educação em relação ao público estudantil, tomando por base o princípio de que a educação pública deve se aplicar a todos os estudantes, permitindo igual oportunidade, está colocado, tanto no Manual do Programa, quanto por seus coordenadores nas unidades estudadas, que a oferta desta ampliação de turno atinge apenas alunos com dificuldades de rendimento acadêmico e que apresentam risco de evasão escolar. As indicações dadas nos discursos estudados apontam para uma estratégia de desenvolvimento de *reforço escolar* dentro das escolas que se configura como *obrigatório* já que não é dado às unidades o direito de escolha de adesão ao Programa nem sua ampliação a todos os alunos matriculados. Reforça essa compreensão o fato de que, dentre as oficinas, as de letramento e/ou matemática são de frequência obrigatória, as demais, não; e o fato de que o Programa não investe em todo o corpo discente da escola.

Ainda que se possa tentar uma aproximação com o proposto no manual do PME com o ideário de uma formação ampla para a vida, para os direitos, para a cidadania, etc., e, ainda que possamos inferir que tal formação prescinde do contato do formando com outras formas de saber – dentre elas ressaltamos aquelas que se dão pela aprendizagem dos valores humanos na forma das produções estético-artísticas, por conta de sua racionalidade específica –, o que nos parece ficar demonstrado é que não há uma razão pedagógica que norteie essa formação mais am-

pla e que estabeleça uma valorização e importância destes *outros saberes per si*; mas notamos que o PME usa destes saberes como estratégia de imposição daquilo que é seu objetivo primeiro: o reforço dos saberes acadêmicos científicos e o combate à evasão escolar.

Quanto à qualidade da permanência dos estudantes na escola, durante suas frequências no Programa, mais uma vez observa-se, de um lado, a carência de projetos pedagógicos que norteiem com rigor as oficinas oferecidas e, de outro, a intenção de utilizá-las como meio de imposição dos estudos de letramento e matemática. Queremos destacar alguns pontos para reflexão:

A estratégia proposta no Programa que articula Governo, escola e sociedade, define que as oficinas – inclusive aquelas do letramento e da matemática – serão ministradas por voluntários que podem ser selecionados na própria comunidade de entorno e não faz exigências quanto a nenhuma formação específica, ainda que destaque a *preferência* por estudantes universitários em formação na área afim. É inevitável considerar que esse modelo não apenas desvincula o ensinamento/aprendizagem da necessidade de um saber construído socialmente e que implica uma prática e razão pedagógica, como desqualifica a profissão docente e suas especificidades indicando que *basta conhecer algo sobre algo* para que se o ensine.

Podemos considerar que na tradição de uma história do conhecimento formado nas sociedades ocidentais alguns saberes, notoriamente aqueles que não se relacionam a uma racionalidade científica, tais como as artes, os esportes e outras áreas que envolvem o corpo e as práticas estéticas, sejam entendidos como fluídos, pouco rigorosos e delineados e tenham sido alijados dos saberes tradicionalmente ensinados nas escolas que visam o saber científico. Por conta desta tradição é comum depararmos com um ideário que compreende que tais áreas não necessitam de um *mestre* iniciado nos conhecimento do o *quê/como* ensinar; ou seja, não necessitariam de sujeitos profissionalizados. Entretanto, mesmo que admitíssemos a hipótese anterior, resta questionar a *desprofissionalização* do próprio professor de português e de matemática, além do pedagogo, na formação relativa àqueles conhecimentos *cientificizados* que são entendidos como a base estrutural linguística e simbólica necessária à compreensão dos demais saberes dentro deste mesmo sistema educacional que apoia o estudo vigoroso do saber científico. Em nossa análise, apenas o indicador econômico parece justificar tal proposta, de modo que, com o Programa, mantém-se os jovens mais horas na escola a baixíssimo custo e, talvez, com baixo aproveitamento acadêmico.

Quanto à carência de projetos pedagógicos que norteiem os conhecimentos ofertados pelas oficinas de livre escolha, vemos nas falas dos *oficineiros* que o programa se curva à vontade dos estudantes, de modo a seduzi-los para as oficinas de letramento e matemática, sem que um currículo para essas áreas seja debatido e estipulado.

Em relação ao último indicador que nos propusemos a analisar, aquele que justifica a implementação do Programa nas escolas, mais uma vez, deparamo-nos com as teses que sustentam sua pertinência pelo fato de complementarem falhas acontecidas na aprendizagem dos conteúdos trabalhados no turno regular, bem como o benefício de servir ao recolhimento das crianças retirando-as da rua, poupando-as dos riscos colocados pela sociedade e tranquilizando os pais.

Feitas essas considerações conclusivas, ao confrontá-las com os índices pelos quais tentamos avaliar nosso principal balizador em relação àquilo que poderíamos, no escopo de nossos estudos, considerar uma *educação integral de qualidade*, retomando Cavaliere (2007, p. 1016), uma educação integral que aponte "[...] relações entre a ampliação do tempo de escola e o incremento da qualidade do trabalho educativo que se realiza dentro dela", observamos que o PME não atende esses anseios de qualidade para a educação básica. Notamos um risco em sua permanência já que, não apenas não vemos indícios de melhoria da qualidade pedagógica escolar em sua aplicação, como também consideramos que sua continuidade pode comprometer a busca de outros modelos para uma educação integral para o Brasil.

Acreditamos que um volume maior de investimentos seja necessário para a ampliação do atendimento escolar que não pode ser construído baseado na ajuda voluntariosa, mas depende de compromisso pedagógico, didático e político: compromisso na formação de professores, na infraestrutura das escolas e compromisso de debate com a categoria docente que, por sua proximidade com os problemas do cotidiano escolar, pode apresentar soluções inesperadas, inéditas, quiçá eficazes para a educação.

Outrossim, destacamos que as escolhas pelo *emergencial*, pelo improviso, por aquilo que nos habituamos a chamar de *melhor possível dadas as condições*, pode ser impeditivo de que debatamos as próprias condições e opções de base que temos realizado para a educação, fortalecendo o princípio de que nesta área devemos obter o melhor resultado com o menor investimento.

Recebido em 30 de julho de 2013
Aprovado em 21 de dezembro de 2013

Notas

1 "Falaremos de raciocínio prático toda vez que a decisão depende de quem a toma, sem que ela decorra de premissas consoantes a regras de inferência incontestes, independentemente da intervenção de qualquer vontade humana" (Perelman, 2005, p. 278).

2 Aquilo que já é admitido pelo auditório ao qual se apresenta uma tese à defesa.

3 As traduções dos trechos relativos aos estudos de Monzón são de autoria do autor deste artigo.

4 Segundo informe na página do MEC, "[...] um dos critérios de pré-seleção é o baixo índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18719:mais-educacao-recebe-adesao-de-escolas-so-ate-sexta-feira-31&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 11 jul. 2013.

5 Chama-se *oficineiro* o voluntário que ministra as atividades de oficina na escola, através do Programa Mais Educação.

6 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), escolas de educação públicas que tinham em seus objetivos proporcionar educação integral, implementadas no Rio de Janeiro, em meados da década de 1980.

Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Formulação e Implementação das Políticas Públicas em Educação e as Parcerias Público-Privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919, out. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília/DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 26 set. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. **Manual Operacional de Educação Integral**, Brasília/DF: 2012. Disponível em: <http:/portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D11452%26Itemid%3D+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 11 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. **Manual Operacional de Educação Integral**, Brasília/DF: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8143&ltemid=>. Acesso em: 11 jul. 2013.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a Qualidade em Educação: avaliar o quê? avaliar como? avaliar para quê? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A Escola de Tempo Integral: desafios e possibilidades. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. **Teoria & Educação**: discurso pedagógico, cultura e poder, Porto Alegre, Pannonica Editora, n. 5, p. 28-49, 1992.

FOUCAULT, Michel. Os Intelectuais e o Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 22. ed. São Paulo: Graal, 1979.

MONZÓN, Luis Antonio. **Hacia un Paradigma Hermenéutico Analógico de la Educación**. México, Ciudad del México: De la Vega Editores, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PERELMAN, Chaïm. **Ética e Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERELMAN, Chaïm. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A Origem das Parcerias Público-Privada na Governança Global da Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

Andrea Penteado é doutora em Educação pela UFRJ, Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie. Professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Tem experiência na área de Ensino das Artes Visuais na perspectiva dos estudos de currículo e cultura. Pesquisa o currículo das artes no ensino básico, a participação discente nas regulações escolares e a dimensão ética das práticas escolares, tendo por suporte a Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca.
E-mail: andrea.penteado@terra.com.br