

DESLOCAMENTOS DE TEMPO/ESPAÇO NA EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES INTEGRAIS

DISPLACEMENTS OF TIME/SPACE IN EDUCATION: THE CONSTRUCTION OF
COMPREHENSIVE SUBJECTIVITIES

DESPLAZAMIENTOS DE TIEMPO/ESPACIO EN LA EDUCACIÓN: LA
CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES INTEGRALES

Rochele da Silva Santaiana¹ 0000-0002-3436-7455
Viviane Castro Camozzato² 0000-0003-2617-0529

¹ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; rochele-santaiana@uergs.edu.br

² Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil; viviane-camozzato@uergs.edu.br

RESUMO:

O mote central deste artigo é problematizar os embates para a construção de subjetividades integrais a partir dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação. A partir de discussões acerca das condições de possibilidade da ampliação do tempo escolar é evidenciada a centralidade de uma racionalidade política que abrange a noção de formação integral como um investimento econômico e um modo fecundo de governo dos indivíduos. Tendo sido feita a contextualização de diferentes períodos políticos de nosso país, a análise se moveu em torno de notícias que, enquanto materialidade discursiva, evidenciam os deslocamentos de tempo e espaço na educação contemporânea brasileira, colocando em cena articulações com a inclusão, a segurança social, os sentidos de escolarização e de sociedade que estão em disputa.

Palavras-chave: educação integral; tempo escolar; subjetividade.

ABSTRACT:

The central theme of this article is to examine the opposing views for the construction of comprehensive subjectivities from the Mais Educação (“More Education”) and Novo Mais Educação (“New More Education”) Programs. From discussions about the conditions that might make possible the expanding of school time, the centrality of a political rationality that encompasses the notion of comprehensive education as an economic investment and a fruitful way of governing individuals is evidenced. With the contextualization of different political periods in our country, the analysis moved around news that, as discursive material, make evident the displacements of time and space in contemporary Brazilian education, bringing into play articulations with inclusion, social security, the meanings of schooling and society that are in dispute.

Keywords: comprehensive education; school time; subjectivity.

RESUMEN:

El objeto central de este artículo es problematizar los embates para la construcción de subjetividades integrales a partir de los Programas Más Educación y Nuevo Más Educación. A partir de discusiones sobre las condiciones de posibilidad de ampliación del tiempo escolar, se evidencia la centralidad de una racionalidad política que abarca la noción de formación integral como una inversión económica y un modelo fecundo de gobernabilidad de los individuos.

Habiendo realizado la contextualización de diferentes períodos políticos de nuestro país, el análisis se movió alrededor de noticias que, como materialidad discursiva, evidencian los desplazamientos de tiempo y espacio en la educación contemporánea brasileña, colocando en escena articulaciones con la inclusión, la seguridad social, los sentidos de escolarización y de la sociedad que están en disputa.

Palabras clave: educación integral; tiempo escolar; subjetividad.

Apontamentos iniciais

Podemos dizer que as políticas de construção das subjetividades estão cada vez mais apuradas e implicam, sobretudo, investimentos maciços sobre os sujeitos numa infinidade de tempos e espaços – o que tem sido central nos momentos de pensar e planejar políticas educacionais, como esperamos evidenciar. Nessa direção, há uma série de refinamentos na arte de governar que incluem, dentre outros pontos, o entendimento de que a educação escolar é uma instituição por excelência para a formação de subjetividades atreladas aos ditames contemporâneos. Contudo, ela não é vista como suficiente. Aparece cada vez mais o entendimento de que está à cargo de todos criar e se associar às estratégias múltiplas de formação dentro e fora de escolas – e das demais instituições específicas de formação –, uma vez que a sociedade como um todo seria legítima e produtiva para a atuação formativa de sujeitos que teriam subjetividades integrais, posto que construídas a partir de uma miríade de tempos e espaços. O que evidencia, a nosso ver, a centralidade de uma racionalidade política que compreende a formação integral como um investimento econômico e um modo eficiente de governo dos indivíduos.

Tais discussões estão cada vez mais centrais na educação contemporânea. Acerca disso, estudos diversos vem evidenciando o processo amplo e difuso de práticas de governo dos sujeitos. Pensar na emergência de subjetividades integrais, conseqüentemente, nos incita a problematizar os discursos que tem pautado os debates acerca da Educação Integral no Brasil. Assim, ao colocarmos em operação a análise de políticas de construção de subjetividades integrais encontramos um processo histórico, político e social de transformações no seio do que compreendemos como educação contemporânea.

Para tentar dar conta destas discussões, o presente artigo está organizado em três seções. Na primeira, tentamos problematizar como foram se organizando as condições de possibilidade

para a emergência do Programa Mais Educação¹ (BRASIL, 2016a) e do Programa Novo Mais Educação (BRASIL, [2016?]), enquanto estratégias contemporâneas para ampliação da jornada ampliada. Na segunda seção, discutimos como as relações entre Educação Integral e inclusão produzem subjetividades afeitas à defesa de uma maior permanência dos sujeitos nas escolas, bem como isso se reverte em um discurso que instaura a Educação Integral em jornada ampliada como algo bom e que precisa ser investido em duas formas: por todos e por cada um. Procuramos colocar em evidência, na terceira e última seção, por meio da análise de materiais publicados em matérias diversas nas quais os sujeitos narram como veem e entendem a Educação Integral, os embates em torno da construção de subjetividades integrais na contemporaneidade.

Nos cabe ressaltar, então, que metodologicamente, além de operarmos com as questões legais e regulamentares dos programas analisados, também utilizamos, enquanto materialidade discursiva, notícias capturadas por meio do Google Alerta, instalado no nosso e-mail do Gmail com o seguinte descritor “Educação Integral”. Assim, as principais matérias de jornais, revistas, sites de secretarias de municípios e Estados foram, após postados, analisadas e selecionadas tendo em vista recortes dos anos de 2015, 2018, 2022.

Educação integral e contemporaneidade: condições de possibilidade para ampliação do tempo escolar no Brasil

Inúmeras têm sido as análises em torno da educação e do que comumente vem sendo chamada de educação contemporânea. Diz-se que a educação estaria em crise e que as transformações socioculturais não estariam sendo acompanhadas pela instituição escola². De outro lado, também tem sido recorrente as discussões e evidências de escolas em mutação, que atuam a partir das metodologias ativas, de uma maior aproximação com diferentes tecnologias, de um investimento em um protagonismo tanto docente quanto discente, dentre outros aspectos.

No Brasil, até pouco tempo, havia um direcionamento ao reconhecimento da *Inovação e Criatividade na Educação Básica*, estratégia criada em 2015, durante a gestão do ex-ministro

¹ O Programa Mais Educação vigorou entre os anos de 2007 até o ano de 2016. No ano de 2017 o Programa sofreu nova reorientação por meio da Portaria MEC nº 1.144/2016, sendo nomeado como Programa Novo Mais Educação.

² Não é nosso objetivo aprofundar essa discussão, mas evidenciar que a instituição escola tem estado no centro de debates que colocam em questão, muitas vezes, a sua suposta “ineficiência” para se transformar juntamente com a sociedade contemporânea.

da educação Renato Janine Ribeiro³, que atuou durante a presidência de Dilma Rousseff⁴. Tal iniciativa tinha o objetivo de “[...] conhecer a extensão, a distribuição geográfica e o perfil da inovação e da criatividade na educação básica brasileira e fortalecer as organizações que têm propostas pedagógicas inovadoras [...]” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, on-line), a fim de incentivar tanto a criação quanto a implementação de “[...] bases para uma política pública de fomento à inovação e à criatividade na educação básica, que estimule as escolas, instituições e organizações que ousaram romper com os padrões educacionais tradicionais para criar uma nova escola que forme cidadãos integrais.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, on-line). Embora desativado desde 2019, no decorrer do desmonte da educação pública implementada pelo governo do presidente Jair Messias Bolsonaro⁵, queremos reforçar que a estratégia de visibilizar “boas práticas” educativas têm sido algo contínuo e latente, na medida em que acentua o funcionamento de estratégias pedagógicas “atualizadas”, com as marcas do tempo presente, estando em sintonia com princípios e diretrizes associadas às pedagogias participativas, que cada vez mais tem potencializado o entendimento de que tantos os estudantes quanto os professores devem ser sujeitos protagonistas na tarefa educativa.

Em relação à educação contemporânea, convidamos os leitores a voltarmos um pouco no tempo. Em *Aprender a ser* – relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que posteriormente virou livro (FAURE; HERRERA; KADDOURA; LOPES; PÉTROVSKI; RAHNEMA; WARD, 1972), apresenta-se o quanto a sociedade, já naquela altura, demandava uma aliança entre vida e educação. Os autores se referiam a um período assinalado por transformações socioculturais intensas, em que havia o imperativo da proliferação de saberes com e a partir, principalmente, das tecnologias. O argumento era de que a “revolução técnico-científica”, como chamavam, demandaria um incessante aprender a ser mediante uma educação permanente que aconteceria na escola e fora dela. Nesse sentido, compreendiam que na segunda metade do século XX vivíamos uma intensa modificação social a partir das tecnologias e sua entrada em quase todos os seus recônditos da vida em sociedade. Por certo, tal processo reorganizava os saberes, elegendo alguns,

³ A sua gestão ocorreu de abril a setembro de 2015. Renato Janine Ribeiro é um renomado professor de filosofia e cientista político, com uma vasta produção bibliográfica em diferentes meios: de livros a jornais.

⁴ Dilma Rousseff foi a primeira mulher a ocupar o cargo de presidenta do Brasil. Governou o país em duas ocasiões: 2011 a 2014 e 2015 a 2016. Sua gestão foi abreviada por um controverso *impeachment* após crescente insatisfação popular e o deterioramento da sua base política após a reeleição.

⁵ Presidente eleito para o mandato com início em 2019. Importante registrarmos o retrocesso das políticas educacionais no decorrer deste governo, marcado pela perseguição às universidades públicas, o congelamento e eliminação de verbas à educação e à pesquisa científica, dentre outros aspectos.

negligenciando tantos outros, mas sobretudo alterando-os constantemente. Por isso advogaram que “aprender a ser” se articularia a um “aprender a viver”, na medida em que os saberes seriam da ordem do transitório e provisório principalmente tendo em vista o imperativo da mudança constante a partir da “revolução técnico-científica”, conforme recém destacado.

Justamente por isso, compreendemos a Educação Integral como um “projeto político de gestão social” que tem traços históricos no exterior e também no Brasil, o que indica que um projeto desse tipo implica em processos de análise e de incorporação, quando necessário, de diferentes pedagogias. Nessa direção, essa nossa “volta no tempo” é uma tentativa de evidenciar que a entrada mais central da Educação Integral no Brasil encontra condições de possibilidades que vem sendo gestadas por um longo período.

Assim, esperamos salientar o quanto a marcação sobre uma sociedade que expande os processos de ensinar e aprender é algo que atende a uma urgência específica, qual seja: implementar um processo incessante de constituição de subjetividades a partir de múltiplos e variados espaços sociais (desde espaços privados a públicos). A forma de tal processo de constituição chamamos de “subjetividades integrais”, tendo em vista o investimento para capturar e produzir subjetividades em uma intensificação de contato que se desdobra pelo tempo e pelo espaço.

Nesse sentido, a ampliação do entendimento de educação já estava posta anteriormente às discussões e implementações em torno da educação integral no Brasil. Afinal, como refere Saraiva (2019, p. 25): “[...] espaço e tempo são, efetivamente, conceitos fundamentais para constituir os modos de ser e de viver [...]”, ao mesmo tempo em que “[...] os significados que lhes são atribuídos são cambiantes e produzidos por práticas tramadas em um determinado contexto” (SARAIVA, 2019, p. 25). Importante mencionar ainda, a partir das contribuições da referida autora, que do século XIX ao XX houve uma produtiva flexibilização dos significados em torno do espaço e tempo. Ora, com isso esperamos reforçar o quanto a escola, enquanto construção histórica⁶, tem sido cada vez mais convocada a se transformar a partir de demandas, urgências e expectativas de cada tempo e espaço.

O campo educacional, nessa direção, apesar das críticas que sofre, tem sido inventivo na medida em que as teorias e propostas para a revitalização e transformação do que entendemos por educação e, mais especificamente, educação escolar, não cessam de encher os

⁶ Referimo-nos à emergência da escola na Modernidade e a sua ascensão como instituição capaz de produzir vidas a partir da disciplinarização e governo dos corpos, tendo sua ascensão como instituição imperativa ao bom governar desde o século XVI.

arautos da literatura pedagógica, dos cursos de formação de professores, incluindo os cotidianos escolares. Traversini (2012, p. 175) nos ajuda a pensar quando salienta que “[...] a escola contemporânea, com a qual todos nós temos algum envolvimento, não está fora de lugar na relação com a sociedade [...]”, afinal, sua “[...] forma desencaixada é o próprio encaixe!” (TRAVERSINI, 2012, p. 175). Ou seja, se trata de compreender “[...] o desencaixe como forma de existência da escola contemporânea [...]” (TRAVERSINI, 2012, p. 184).

Podemos apreender dessas discussões, portanto, que tratar da educação contemporânea é versar, ao mesmo tempo, também dos desencaixes tratados por Traversini (2012), na medida em que os tempos e espaços da educação não se ajustam facilmente à sociedade contemporânea. Pelo contrário, é por entendermos que há processos de disputa pelo poder de narrar, representar e constituir que a educação é plural, móvel e se flexibiliza constantemente para capturar e produzir sujeitos a partir dos diferentes lugares de aprendizagem que funcionam em nossas sociedades. De certo modo, podemos dizer que “[...] está em curso na escola, bem como na sociedade, um deslocamento da disciplinaridade para a flexibilidade” (TRAVERSINI, 2012, p. 175). Como a autora salienta, isso não significa que a lógica disciplinar tenha sido substituída, mas evidencia uma mudança de ênfase para a flexibilidade e a lógica da sociedade de controle.

A entrada, no Brasil, da Educação Integral esteve amparada a discursos que compreendem o tempo de formação ampliado como uma política de promoção da aprendizagem, tendo em vista a ênfase na flexibilidade a partir de subjetividades integrais. Devido a isso, a partir de agora optamos por seguir a problematização dando especial enfoque às gestões de Fernando Henrique Cardoso⁷ e, após, Luís Inácio Lula da Silva⁸. Em relação ao primeiro, importante destacar, acerca disso, que o governo de Fernando Henrique Cardoso não implementou ou geriu iniciativas educacionais em termos de políticas ou programas de jornada ampliada do tempo escolar. No entanto, nos cabe retomar que foi em sua gestão que houve uma entrada cada vez mais contundente da influência internacional na economia e nos ditames educacionais no Brasil e a expansão do projeto neoliberal enquanto modo de vida em sociedade. Não podemos dizer que isso tenha sido mérito somente destes períodos, tendo em vista que isso provavelmente já vinha se desenvolvendo desde o período de regime ditatorial militar, mas é na década de 90 que o mercado e a produção de sujeitos produtivos para este se tornam pontuais.

⁷ Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi presidente eleito no Brasil para um primeiro mandato de 1995 a 1998, sendo reeleito posteriormente para um segundo mandato de 1999 a 2002.

⁸ Luís Inácio Lula da Silva (Lula) presidiu o Brasil de 2003 a 2006, sendo reeleito para um segundo mandato de 2007 a 2010.

Compreendemos que tais discussões servem como dado importante para pensar a Educação Integral na contemporaneidade. Consideramos relevante destacar alguns movimentos que, na década de 1990 e depois, durante a gestão de FHC, geraram efeitos nas políticas educacionais brasileiras – e isso não somente em sua época, mas também na atualidade. Uma delas bastante conhecida e que redefiniu as discussões sobre o direito de todos à educação de qualidade foi a Conferência Mundial de Todos pela Educação⁹, no qual o Brasil foi signatário junto com outros 155 países assumindo os compromissos firmados pela conferência.

Ainda nesse processo de rediscussão do papel da Educação e da necessidade de uma reforma na forma de gerir o Estado, tornando-o mais eficiente, destacam-se os documentos emitidos pela CEPAL¹⁰ na década de noventa: *Transformación productiva com equidad e Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva* (UNESCO, 1996). Nos documentos ora citados destaca-se a ideia central da necessidade de uma reforma estrutural e gerencial a fim de atingir uma equidade social e educacional.

Em sua Tese de doutorado, em que analisa esses documentos, Klaus pontua que a CEPAL/UNESCO defendia que: “As condições essenciais para o exercício da cidadania e para vencer no mundo do trabalho são a autonomia individual, a capacidade de inovação, renovação, criação e participação.” (KLAUS, 2011, p. 91). Tais argumentações entram em um regime discursivo próprio das políticas neoliberais e de sua sequente consolidação nos países latino-americanos, onde tais princípios foram defendidos. Com isso nos cabe problematizar os efeitos ou articulações de tais ações e políticas na definição dos currículos escolares ou nas legislações que se instauram neste período.

Para além de um discurso alinhado a teorias neoliberais e de investimento do capital humano, a CEPAL-UNESCO defendeu “[...] o estabelecimento de sistemas que avaliem periodicamente as principais metas curriculares e a eficiência interna dos sistemas de ensino [...]” (KLAUS, 2011, p. 92) reafirmando, com isso, a instituição de avaliações de acompanhamento em larga escala. Algo muito presente e constante, aliás, em nossa atualidade educacional. Para isso basta retomarmos a profícua produção de avaliações em larga escala: Provinha Brasil, Prova Brasil, Prova Ana, ENADE para lembrar de algumas. Em termos gerais

⁹ Tal conferência foi organizada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

¹⁰ A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 25 de fevereiro de 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC) e tem sua sede em Santiago, Chile.

nos cabe argumentar que as políticas adotadas na década de 90 reverberam até os dias de hoje ocasionando, com isso, avaliações nos sistemas curriculares do País.

Pensar sobre uma gestão que se alinha à racionalidade neoliberal não significa tomá-la somente em seus aspectos econômicos, mas implica em ver o neoliberalismo, que se encontrava em franca expansão no mundo no período da gestão de FHC, como uma forma de exercer o governo da vida dos sujeitos. O Estado nesta racionalidade – a neoliberal – não deve intervir nos efeitos do mercado, mas, ao contrário, constitui-se como um regulador geral da sociedade e não só do mercado, um governo neoliberal de sociedade.

Nos importa trazer, mesmo que brevemente, a proposta do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. FHC ficou conhecido desde a gestão do presidente Itamar Franco¹¹ como o ministro do Plano Real, e tão logo foi eleito, apresentou à sociedade o Plano Diretor de Reforma de Estado, sendo que esse só aconteceria por meio da implementação de algumas medidas como privatização, publicização e descentralização. Pode-se argumentar que, devido à estabilidade financeira conseguida via Plano Real, o governo de FHC pôde dar continuidade a sua política de abertura as exportações e privatizações de grandes estatais. O principal argumento é que tais medidas levariam o país a modernização e a crescimentos econômicos.

Em termos de proposta pontual para jornada ampliada ou Educação Integral, como dito anteriormente, não foi o foco desta administração, no entanto, nesse período muitas mudanças aconteceram no Estado brasileiro, que certamente surtiram efeitos na educação nacional. Destaca-se que foi entre os dois mandatos de FHC que se regulamentaram duas leis importantes para a educação nacional e que permitiram, na continuidade da gestão de Luís Inácio Lula da Silva, que se promovesse a discussão da Educação Integral e do Programa Mais Educação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 e o Plano Nacional de Educação/2001. Ambos trazem, em suas regulamentações, a questão do aumento progressivo da jornada escolar, mesmo que, em termos efetivos, nenhuma proposta em nível de Ministério da Educação tenha sido instituída.

Em relação à LDB/1996, pode-se afirmar que esta já tramitava em discussão no país, com a participação de vários segmentos da sociedade e as ações eram decorrentes das próprias desencadeadas pela Constituição de 1988 quando de sua construção. Em relação à LDB, esta tramitou ainda por oito anos em discussão no Congresso Nacional. No entanto, cabe destacar

¹¹ Itamar Augusto Cautiero Franco assumiu como presidente do Brasil após o processo de impeachment de Fernando Collor de Mello, já que era vice-presidente. Presidiu o país entre 1992 e 1994.

que existiu uma interferência forte do poder Executivo por parte da equipe de governo de FHC “[...] no processo de elaboração das leis para educação nacional, através da obstrução da tramitação dos projetos e da apresentação de projetos de leis substitutivos próprios [...]” (HERMIDA, 2012, p. 1446). No bojo destas discussões e decisões governamentais, que não pretendemos aqui dizer se foram acertadas ou não, é que a Lei de Diretrizes e Bases foi aprovada, no dia 20 de dezembro de 1996. Para este artigo importa o dispositivo legal que ela aprova em relação ao tempo integral, em seu artigo 34, em que dispõe sobre a ampliação da jornada escolar:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, on-line).

Atrelada à proposta da LDB/96, inicia-se o processo também oriundo de iniciativa popular, de construção de um Plano Nacional de Educação. Apoiado na nova LDB e na Constituição de 1988, é promovido, na cidade de Belo Horizonte, de 6 a 9 de novembro de 1997, o II Congresso Nacional de Educação (CONED), que “[...] elaborou um documento que sistematizava os resultados das discussões e dos estudos realizados em diversos eventos organizados pelo país [...]” (HERMIDA, 2012, p. 1443), com vistas à elaboração do Plano Nacional de Educação. O Plano Nacional de Educação, Lei 10.172, de janeiro de 2001, também apontava a possibilidade de ampliação da jornada escolar, como um caminho de melhoria da educação de crianças e jovens, e cita a referida LDB sobre a mesma temática. No entanto, ele já aponta as questões pedagógicas necessárias para que o tempo integral das crianças e jovens seja produtivo nas escolas.

O que analisamos é que os dispositivos legais para a ampliação da jornada escolar se estabeleceram, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e mesmo com tais expedientes, não houve uma ação efetiva em nível federal. O governo FHC emitiu um receituário neoliberal, no qual as próprias ações no campo educacional estavam condicionadas aos interesses de organismos multilaterais e internacionais, mas principalmente o mercado era o gestor das condutas e do consumo. Logo, pressupõe-se que a educação na gestão FHC serviu aos propósitos para os quais sua equipe considerava adequados para o país. Enquanto política de Estado para Educação Integral, entretanto, não houve um investimento que tenha se destacado.

Contudo, as duas leis que sustentaram e ainda sustentam as ações de jornada ampliada na Educação Básica foram regulamentadas e instituídas em sua gestão.

Educação Integral e inclusão

Quando Luís Inácio Lula da Silva assumiu a presidência do país, após duas gestões de FHC, recebeu, em termos de legislação federal que interessa para estas discussões, duas importantes leis: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Plano Nacional de Educação Lei 10.172, de janeiro de 2001. Ambas as leis, como dito na seção anterior, referiam ao aumento da jornada ampliada constituindo, a partir disso, os dispositivos legais para que a ampliação da jornada e do tempo escolar ocorressem.

Nas duas gestões de Luís Inácio houve uma gradativa implementação de políticas de cunho social. Ou melhor dizendo, de inclusão social que atravessaram todas as esferas de governo. Na educação, houve, estrategicamente, várias ações que procuraram, acreditamos, investir biopoliticamente nas comunidades de forma a protegê-las e, talvez, prepará-las para viverem em uma governamentalidade neoliberal.

A partir de pesquisadores como Lopes (2009) é possível afirmar que as ações do governo Lula correspondem a um imperativo de inclusão¹², pois a sua grande maioria visava incluir os pobres, os sem recursos, para gestarem suas vidas de forma produtiva. A tônica da administração petista tinha nos programas e políticas de assistência e inclusão social seu mais forte “carro chefe”. Essa é uma das condições para entender como a Educação Integral, que ascende nessa gestão, se encontra no rol dessas políticas inclusivas, como uma forma de gerenciar a conduta dos sujeitos por elas envolvidos. Importa problematizar que as “[...] políticas de inclusão escolares, sociais, assistenciais e de trabalho, funcionam como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações.” (LOPES, 2009, p. 156).

Embora este artigo não tenha como foco todas as políticas sociais e educacionais do governo Lula, é necessário evidenciar alguns programas e políticas que se destacaram ao longo de suas duas gestões a fim de visibilizar a força das políticas sociais, tais como: Programa Fome Zero – 2003; Bolsa Família – 2003, 2004; Programa Luz para Todos – 2003; Política Nacional de Assistência Social – 2004; Farmácia Popular do Brasil – 2004; Política Nacional de Habitação – 2004; Programa Universidade para Todos/PROUNI – 2005; Programa de

¹² Talvez seja importante esclarecer que a questão da inclusão provavelmente é tematizada, enquanto inclusão social no país, já em anos anteriores aos do governo Lula, se fortalece, enquanto inclusão escolar no governo de FHC, e torna-se potente, aliando as duas questões, no governo Lula.

Aceleração do Crescimento (PAC) – 2007; Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania/PRONASCI – 2007; Minha Casa Minha Vida - 2009. Pode-se dizer que o governo de Lula objetivava incluir a população pobre, que não tinha, sozinha, meios próprios para conseguir cuidar de sua saúde, habitação, segurança e educação.

Em um primeiro olhar, poderíamos considerar que o Estado brasileiro, na gestão do governo Lula, estaria sendo um grande provedor, o que se distanciaria de uma política de cunho capitalista e predatória. Contudo, a racionalidade neoliberal em que vivemos necessita exatamente desse controle, da permanência do outro, pois “[...] até mesmo para sustentar as redes de trabalho, a capacidade de consumir deve estar instalada.” (LOPES, 2009, p. 156). Não basta somente incluir, é necessário criar condições para que todos “[...] permaneçam no jogo [...]” (LOPES, 2009, p. 156). Nesse sentido, a escola regular alargou suas funções, recebendo todos os sujeitos que por ela passam obrigatoriamente. Logo, “[...] os programas governamentais projetados para desenvolver determinados tipos de sujeitos (saudáveis, ecologicamente conscientes), a consideram como espaço privilegiado para atingir seus objetivos.” (TRAVERSINI, 2012, p. 176).

Ao evidenciarmos o governo Lula como fortemente vinculado às políticas de inclusão social, observamos que inevitavelmente a Educação Integral não fugiria dessa prerrogativa. Traversini reforça esse argumento ao lembrar que os “[...] os processos inclusivos se diversificam na tentativa de abarcar a todos os sujeitos.” (TRAVERSINI, 2012, p. 177). Se a sociedade precisa da inclusão para inserir os sujeitos na lógica do mercado e do consumo, ao diferenciar diferentes tipos de inclusão, também cria forma de melhor regulá-las. O Programa Mais Educação¹³ emergiu, no governo Lula, como uma estratégia indutora para implementação e progressiva efetivação da jornada ampliada na perspectiva da Educação Integral no país. É sabido que atualmente o referido programa foi descontinuado, mas sua durabilidade, que se estendeu de 2007 a 2016, exerceu influência nas discussões atuais sobre Educação Integral no Brasil (SANTAIANA; SILVA, 2020).

O PME, que foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e pelo Decreto Presidencial nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010), integrou esse conjunto de ações propostos pelo Plano de Desenvolvimento em Educação ou PDE. O programa surgiu tendo como vinculação inicial a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

¹³ Doravante iremos utilizar as iniciais PME.

Diversidade (SECAD)¹⁴, e emergiu como um indutor de estratégias intersetoriais, a partir do governo federal, em direção à criação de uma política de educação integral (BARCELOS; MOLL, 2022). Isso pode ser reconhecido na própria portaria do Programa:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contra turno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de rede (BRASIL, 2007, on-line).

Para levar um conhecimento ao leitor que não tem proximidade com a Educação Integral e com a proposta do PME, algumas informações de sua funcionalidade são importantes. Uma delas se refere à questão da ampliação da jornada escolar, que é indicada em aumentar de 4 horas para 7 horas diárias. O financiamento do programa era feito por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)¹⁵ e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

As atividades do PME realizadas nas escolas foram propostas em formato de oficinas no contra turno escolar. As escolas precisariam escolher de 5 a 6 oficinas, que podiam ser escolhidas dentro dos 10 macrocampos propostos pelo programa: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, Direitos Humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso das mídias, investigação no campo das Ciências da Natureza, educação econômica. As escolas tiveram um professor coordenador, também reconhecido como professor comunitário, e se estimulava que as oficinas fossem desenvolvidas por pessoas da comunidade, educadores populares, estudantes universitários, como forma de estabelecer um diálogo entre os saberes da escola e os saberes comunitários. O argumento da participação efetiva da comunidade no PME foi um de seus pontos mais fortes em termos de organização de oficinas e macrocampos. Afinal, havia o desejo do programa que pessoas da comunidade partilhassem seu saber com os alunos da escola.

¹⁴ Em 2011, a SECAD passou a ser denominada de SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. O programa Mais Educação encontrava-se vinculado à SEB – Secretaria de Educação Básica e a Diretoria de Currículos e Educação Integral, que atualmente se encontra extinta.

¹⁵ É importante ressaltar que os alunos que integravam o Mais Educação, ao ficarem 7h na escola, fazia dois lanches e almoçavam nela, o que justifica todo um envolvimento com o Programa de Alimentação Escolar.

A aparente descentralização do empoderamento da escola e do Estado nas funções de agentes responsáveis pela educação, compartilhando seus saberes com os saberes da comunidade para a efetivação do Programa, pode ser compreendida como uma característica do Estado na racionalidade neoliberal, segundo a qual se prevê a participação de todos, pois todos precisam ser responsáveis e participar socialmente de forma ativa. A liberdade dos sujeitos na governamentalidade neoliberal é extensivamente produzida e regulada, e as políticas de inclusão se encontram como elemento estratégico para a regulação do social pelo Mercado.

Quando problematizamos essas questões da inclusão, é porque vemos o PME inserido nessas práticas políticas inclusivas contemporâneas, já que ele se apresentava enquanto política que intentava articular, mediante a ampliação das jornadas das escolas, ações que iam da esfera cultural ao esporte, do desenvolvimento social aos direitos humanos, interconectando-os. Logo, o programa prevê maior inserção e participação da comunidade na escola como forma de assistir socialmente essa comunidade, ou dito de outra forma, como outra maneira de governar a todos e a cada um.

Além disso, no ano de 2017, emerge o Programa Novo Mais Educação¹⁶, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 (BRASIL, 2016a) e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016¹⁷(BRASIL, 2016b). Houve desde o ano de 2016 um deslocamento nos objetivos do programa que, regido pelo Ministério da Educação, priorizava “[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.” (BRASIL, 2016?, on-line). Em dezembro de 2019 o Programa foi encerrado (UNDIME, 2020).

Em uma sociedade de aprendizagem, se dissemina com vitalidade um discurso que todos precisamos aprender, mais e sempre, ser proativos. Neste caso toma força o reforço no português e na matemática como os saberes que precisam ser investidos na constituição dos sujeitos, seja através do currículo ou dos programas que acabam por se articularem e se agregarem para sustentar tal discurso. Loureiro, Kraemer e Lopes (2021), nesse sentido, nos ajudam a compreender o quanto há, em nossa atualidade, um governo que procura não somente governar o cidadão, mas sujeito constituído a partir de uma “[...] norma subjetiva, que é a constituição do *Homo discentis*, fundamental para a formação do empreendedor, ou do sujeito-empresa.” (LOUREIRO; KRAEMER; LOPES, 2021, p. 108). Portanto, a transformação

¹⁶ De agora em diante utilizaremos as iniciais PNME.

¹⁷ A partir da presidência de Michel Temer, que presidiu o país de 2016 a 2018, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, uma vez que era vice-presidente.

no investimento, não mais nas artes, na corporeidade, nos sentidos e demais dimensões se centraliza nas disciplinas de português e matemática, onde os aprendizes encontrarão no Programa mais um espaço, inclusive, de reforço de seus conhecimentos quando precisarem participar das avaliações em larga escala.

Embates em torno da constituição de subjetividades integrais

Analisamos nesta seção como uma subjetividade foi sendo produzida, mediada pelas relações que foram constituídas, levando o sujeito a se reconhecer como tal, mediante o modo como foi enunciado e visibilizado enquanto sujeito aluno contemporâneo da Educação Integral. A materialidade discursiva que utilizamos neste artigo para emprendermos nossa analítica compreende notícias capturadas por meio do Google Alerta, instalado no nosso e-mail do Gmail com o seguinte descritor “Educação Integral”. Assim, as principais matérias de jornais, revistas, sites de secretarias de municípios e Estados, que foram postados eram automaticamente encaminhados para o e-mail que indicamos. Para este artigo selecionamos algumas matérias como forma de evidenciar que subjetivamente a Educação Integral vai sendo internalizada e defendida, seja como investimento de aprendizagens úteis para os sujeitos seja como medida preventiva e de seguridade social pois estar na escola, por mais tempo, significa não estar na rua afeito aos riscos sociais existentes.

Realizamos no processo de leitura e seleção para organização deste artigo matérias diversas. Os critérios para a seleção das escolhas ao nosso olhar de pesquisadoras foram notícias que se relacionassem à forma como os sujeitos da educação contemporânea (alunos, pais, professores, gestores) estão sendo posicionados e como eles se posicionam em relação ao PME, PNME ou à Educação Integral. Posição essa que acreditamos ser constituída pelos discursos postos em circulação pela implementação dos programas e que produzem uma subjetividade afeita à Educação Integral que se desdobra em dois pontos: prevenção do risco social e educação. Potencializando, assim, o par segurança e educação. Além disso, ao incluirmos o PNME optamos por articular nossas discussões ao entendimento de que os discursos sofrem transformações no interior mesmo de uma racionalidade como a neoliberal.

Acreditamos que se institui um processo de assujeitamento dos sujeitos da educação que, indubitavelmente, os liga a uma verdade sobre a Educação Integral e como ela pode prevenir riscos presentes e futuros. Qual seja, mais especificamente, a de constituir-se

integralmente de forma mais produtiva, prevenir-se de malefícios e buscar uma vida diminuída de riscos sociais.

Vejo na televisão o que os arquitetos fazem numa casa e digo pra mim mesma: um dia vou conseguir fazer melhor”, planeja. Estudiosa, organizada e detalhista, a adolescente de Nova Iguaçu (RJ) gosta de matemática e é apaixonada pela leitura. Toda a semana retira um livro na biblioteca. Após o horário escolar, Andressa se dedica à oficina de fotografia oferecida na escola. Ela é destaque na turma. Andressa cursa o 9º ano no Centro Integrado de Educação Pública Ministro Salgado Filho, que oferece aulas em período integral pelo programa Mais Educação. A estratégia faz parte do Plano Brasil sem Miséria e garante às escolas o aumento da jornada em até sete horas diárias (SANTOS, 2015?, on-line).

Saraiva (2019, p. 25) salienta que “[...] não existe lugar para a transcendência, entendendo-se que as verdades estão fundadas na pura imanência da vida”. Assim, no momento em que a aluna tem subjetivado em seu discurso sobre o valor da escola e do estudo que se organiza na perspectiva da Educação Integral com o PME, para que seu futuro seja melhor, ela se imbuíu de uma verdade, e se conformou a esta, que as formas de educação em jornada ampliada lhe auxiliam a prevenir e assegurar que seu futuro será melhor. Na sequência, é possível perceber que tal processo de subjetivação atinge não só a estudante citada anteriormente, mas também a sua família.

A cada dia na escola, a menina vem traçando um futuro diferente do de sua mãe, Aline da Silva Leal, 31 anos. A vendedora ambulante precisa do programa Bolsa Família para ajudar no sustento de Andressa e suas duas irmãs. A infância foi difícil. Aos seis anos, foi obrigada a vender doces na rua sozinha para ajudar em casa. O sacrifício a impediu de frequentar a escola. ‘A primeira vez em que pisei numa sala de aula, na minha vida, foi para participar de uma reunião de pais’, relata. Aline aprendeu sozinha o pouco que sabe sobre ler e escrever. Ela lamenta nunca ter auxiliado as meninas nas tarefas escolares. ‘Não posso ajudar, mas estimular sim’. E completa: ‘Não quero filho meu na rua trabalhando. Posso me apertar um pouco, mas meus filhos têm que estar na escola para ter oportunidades’. Andressa se emociona com as palavras da mãe e diz que, ao pensar no que ela passou, tem mais motivação para estudar. ‘Não quero essa vida para mim’. (SANTOS, 2015?, on-line, grifos do autor)

Esse é um dos investimentos que nos permite pensar na produção de uma subjetividade integral, efeito não só em termos de aprendizagens cognitivas, mas naquelas que incidem na alma e produzem os sujeitos. Por meio de um processo de subjetivação, o sujeito é levado a querer buscar a sua formação mais completa, mais integral, não somente para si, mas por ter o exemplo narrado em sua casa, em sua família, de uma situação que não quer para si, nem para os outros. No momento em que a mãe não deseja a vida de dificuldades que teve para seus filhos, e a aluna não quer também essa vida para si, os efeitos de uma subjetividade preventiva se reafirmam em um duplo investimento: o cuidado de si do aluno também se converte para o

cuidado da e pela família. E para que essa realidade da estudante mude, para que consiga melhorar precisa estudar e utilizar-se do que é promovido nas escolas atualmente, como as oficinas do PME.

É preponderante na Educação Integral contemporânea que os sujeitos permaneçam na escola como forma de manterem-se não só ativos, mas que nela aprendam a se tornar envolvidos com sua vida e prevenidos quanto aos caminhos que possam dar ela. Destacamos para análise o quanto a questão de uma constituição preventiva se torna pontual em algumas propostas que tomam o PME como referência para construção de uma agenda de trabalho na jornada ampliada. No caso que analisamos, isso se dá como forma não só de reinserção dos jovens na sociedade, mas também de como eles precisam acolher um novo modo de vida, mais salutar e socialmente adequado, como se apresenta a proposta da cidade mineira de Ribeirão das Neves, exposta a seguir:

De manhã, disciplinas convencionais. À tarde, de forma articulada com esses conteúdos, oficinas de arte, música, esportes, orientação aos estudos e de profissionalização, em alinhamento com as diretrizes do Programa Mais Educação, do Governo Federal. É essa, agora, a realidade dos 98 adolescentes em cumprimento de medida de internação que frequentam a escola instalada entre os muros do Centro Socioeducativo de Justinópolis, em Ribeirão das Neves. O projeto é fruto de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS) e a Secretaria de Estado de Educação (SEE), firmado em 2015. A meta é implantar até o fim deste ano o ensino integral nas 36 unidades socioeducativas do Estado, que abrigam 1.901 adolescentes e jovens. O ensino em período integral, que trabalha a educação de uma forma mais lúdica por meio das oficinas, diminui o tempo ocioso dos adolescentes, que assim podem ser recolhidos aos alojamentos apenas no horário noturno. Do ponto de vista estritamente educacional, a ampliação da carga horária busca reduzir a evasão e favorecer o avanço da escolarização.

Pedro quer se tornar um sushiman reconhecido. A predileção por gastronomia não é por acaso. O pai do rapaz é chef de cozinha e grande incentivador do sonho de Pedro. ‘Quando eu sair daqui, quero continuar estudando e curtir a minha família. Quero ser um filho que nunca fui’, promete o jovem. Ele conta que as oportunidades oferecidas pelo Centro Socioeducativo de Justinópolis são muito importantes para aqueles que querem recuperar o tempo perdido. ‘Quem desperdiçou tempo lá fora pode recomeçar aqui. Procuro aprender tudo que posso’, diz. (JORNAL DO BRASIL, 2015, on-line, grifos do autor)

O par segurança e educação se atrelam nesta proposta intersetorial de um município, que segue as diretrizes do PME e que visa à correção e reinserção de forma qualificada desses jovens que se encontram em medida socioeducativa. O sujeito que diz sobre o tempo que desperdiçou “lá fora” e que agora irá poder recomeçar devido às oportunidades em jornada ampliada, realizou um exercício de pensar sobre si, revendo e analisando sua conduta. Isso proporcionou que se tornasse, em nosso entendimento, um sujeito, que permite a articulação de

redes e ações que possam promover oficinas em jornada ampliada na perspectiva de uma Educação Integral.

As formas como vemos a Educação Integral são tomadas para nós como referências e, aparentemente, somos livres para adotá-las como verdades ou não. No entanto, cabe a lembrança de que esta verdade é visibilizada para nós naquilo que importa que seja dito para criar as redes de sustentabilidade, tanto da Educação Integral como do PME. Operando, assim, um conjunto de forças e relações de poder que balizam e constituem quais discursos podem ser sancionados, enfraquecidos e empoderados. Podemos pensar então que o poder investe na direção de subjetivar os sujeitos em defesa de uma Educação Integral, operando na defesa de um projeto político da mesma.

Nossa autonomia de escolha e adoção de determinados discursos como verdadeiros é regulada, ao mesmo tempo em que nos subjetiva a todo o momento. O discurso possui uma função constitutiva e, dependendo de onde ele é emanado, será mais empoderado e repercutirá com maiores efeitos no tecido social.

O foco do PME era a Educação Integral a partir da ampliação da jornada integral e da reorganização curricular. Nesse ínterim, havia um investimento para que o processo pedagógico da Educação Integral se articulasse a áreas de saber diversas, tais como: direitos humanos, meio ambiente, cidadania, cultura, saúde, artes, entre outros. Importante ressaltar que a articulação entre áreas de saber ganhou mais destaque no Brasil pelo menos desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no decorrer do governo FHC, posto que tal documento trouxe a discussão sobre os chamados “temas transversais”. Estes compreendidos, sobretudo, por expressarem conceitos e valores caros à democracia e à construção cidadã, associando-se a questões e temas urgentes da sociedade contemporânea. A intenção era de que os seus assuntos (ética, meio ambiente, trabalho, consumo, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual) fossem transversalizados na escola.

A substituição do PME (Programa, vale lembrar, criado em pleno governo Lula) pelo PNME (Programa alterado pelo governo Temer e posteriormente desativado pelo governo Bolsonaro – e isso sem a efetiva criação de alternativas para a continuidade de ações que favoreçam a Educação Integral) focou no objetivo de aperfeiçoar, mais especialmente, as aprendizagens em torno da Língua Portuguesa e Matemática, como salientado anteriormente. Nossa intenção ao evidenciar tanto o PME quanto o PNME é para demarcarmos a produtividade dos discursos, na medida em que eles se atualizam e flexionam, posto que intentam se

relacionam com as lutas em torno da construção de sentidos a partir de relações de poder. Nessa direção, com a fragilidade do regime democrático no Brasil, um conjunto de princípios norteadores se alteraram nas políticas educacionais e em diferentes searas da vida e da sociedade como um todo.

Enquanto o PME investia em um olhar alargado para as conexões entre escola, jornada ampliada, formação e sociedade, o PNME tomou a forma de um reforço escolar, dentre outros motivos, por se concentrar apenas nas duas referidas disciplinas, o que demonstra um entendimento mais restrito do conceito de educação. Este entendimento ampliado da educação fundamentava o PME, na medida em que havia todo um investimento para que diferentes usos do espaço e do tempo fossem acionados, incluindo aí a potencialidade de uma visão ampla do currículo, como mencionamos anteriormente.

A nosso ver, no centro desses deslocamentos em relação à Educação Integral estão implicadas alterações de ênfase e formas nos modos de pensar e projetar subjetividades integrais. Uma maior centralidade no individualismo, no esmaecimento da solidariedade e entendimento de que há valores inegociáveis que devem ser compartilhados, o incitamento a uma culpabilização dos indivíduos frente ao que passam, a indefinição dos laços sociais, dentre outros aspectos. Trata-se, em suma, de compreender a racionalidade neoliberal seguiu efetiva e produzindo deslocamentos do PME ao PNME e, posteriormente, ao encerramento dos Programas. Afinal, o que vemos é que a racionalidade neoliberal cada vez mais “[...] impacta diretamente a educação, esvaziando-a da ideia do formativo, da integração social, do viés comunitário, do sentido político.” (GOERGEN, 2020, p. 126).

‘Na rua novamente’

Dez escolas de Gravataí seguirão no Novo Mais Educação, mas 4,3 mil dos 5.014 estudantes que eram atendidos pelo programa até o ano passado deixarão de fazer parte do contraturno. Uma das escolas afetadas pela alteração nos critérios é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Idelcy Silveira Pereira, localizada no bairro Morada Gaúcha, onde 200 alunos ficarão sem as atividades. A dona de casa Adriana Raupp, 38 anos, mãe da estudante do quinto ano Ana Caroline, dez anos, lamenta o fim dos cursos que ajudaram a filha a superar a timidez e a melhorar as notas na escola.

— A Ana está triste por não poder mais aprender novos instrumentos musicais. Foi na escola que ela aprendeu a tocar flauta. Foi lá, também, que ela reforçou o português. E como ficam as crianças cujos pais trabalham? Criaram um programa para tirá-las da rua e agora vão jogá-las na rua novamente? — revolta-se.

MEC não voltará atrás

Apesar da reclamação dos que foram excluídos, o MEC reforça que não voltará atrás nos critérios utilizados para o Novo Mais Educação. O Ministério destaca que o programa priorizará atender os alunos do terceiro ao nono anos do Ensino Fundamental. Os estudantes do primeiro e segundo anos poderão ser contemplados

pelo Mais Alfabetização, uma nova estratégia que pretende atacar o ensino insuficiente no início do ciclo letivo. (CUSTÓDIO, 2018, on-line, grifos do autor)

A matéria acima traz um alerta sobre o quanto o dispositivo da seguridade, estabelecido no PME, e que foi relativizado no PNME. Ou seja, com o PNME e os novos critérios, um contingente grande de estudantes foram parar “Na rua novamente”, como aparece exposto. E isso porque houve uma descontinuidade do trabalho em muitas escolas que estavam no PME. Isso tem relação, também, com a restrição das políticas educacionais a partir do contingenciamento dos gastos e do congelamento que passou a acontecer desde o governo Temer, e que segue sendo aplicado. A racionalidade neoliberal se encontra presente, uma vez que transparece uma redução do entendimento de Educação Integral à ampliação o tempo escolar, desconsiderando a ampliação das aprendizagens e do entendimento de que aprender é processo contínuo, instigado mediante processos, estratégias e práticas que mobilizam cada sujeito como um todo, em seus múltiplos espaços e tempos e por intermédio de estratégias potentes de criação de significados e sentidos. E que justamente por isso a escola é um dos muitos lugares para aprender, ao mesmo tempo em que aprendemos em relação com outros, com o recurso de diferentes linguagens e em diferentes espaços. Com o PNME vemos, sobretudo, uma redução do espaço, embora uma permanência nos entendimentos do tempo como algo a ser ampliado – ainda que de forma restrita e à cada vez de forma mais contingenciada.

‘Num contexto pandêmico, era importante aferir os níveis de aprendizagem dos estudantes com a finalidade de obter um diagnóstico individualizado e geral, para podermos traçar ações pedagógicas mais efetivas, como agora estamos realizando’, explica a secretária Janaina Audino. Diante do resultado dos dados levantados, a Smed entendeu que era necessário investir em ações de educação integral, para garantir mais oportunidade de aprendizagem aos alunos e assim corrigir o fluxo escolar, um importante indicador de qualidade na educação. A educação integral que estamos propondo por meio do currículo complementar é tão importante, porque é inclusiva, contemporânea e promove a equidade, contribuindo para a manutenção do vínculo do aluno com a escola”, concluiu a secretária Janaina. (MORAES, 2022, on-line, grifos do autor)

O que vemos, sobretudo, é um deslocamento na Educação Integral de uma visão ampliada de educação para uma noção forte de escolarização, que já seria o processo de colocar sob a forma da instituição escola, exercendo ações que destituam dos sujeitos um aprender mais conectado ao espaço social como um todo, mas que se fortaleça o caráter escolarizado e curricular. Não é à toa as fortes conexões com a noção de reforço escolar e da concomitante ideia de que alguém/algo que transmitiria, direcionaria os esforços a um aprender seja pela

repetição ou pela reiteração de ações pedagógicas que já seriam empreendidas no turno original do estudante, provavelmente. Ao analisarmos o quadro do ano de 2022, observamos que o gestor aponta o caráter inclusivo que foi defendido anteriormente pelo PME ainda é visto como parte importante de vinculação ao estar na escola, mas para isso o currículo e a aprendizagem se tornam preponderantes a qualquer disputa de projeto.

Além do mais, nesse tipo de entendimento, o currículo válido é também o tradicionalmente aceito: matemática e português. A redução curricular impõe uma figura que há muito conhecemos: o normativo. Sem aberturas ao transversal, à composição de forças díspares, à pluralidade de saberes, o normativo se impõe e fecha as articulações entre saberes. A centralidade na matemática e no português, a nosso ver, poderia ser visto a partir desse ângulo. Artes plásticas, teatro, dança, música, cinema, fotografia, ginástica, entre outros, para que, enfim, se a noção de formação que estava em questão no PNME estava atrelada ao pensamento estreito da fragmentação curricular. O perigo, em suma, é como nos alertam Moll, Ponce, Ronca e Soares (2020, p. 2099) de não pensarmos que “[...] o currículo possa abarcar tudo, pois as possibilidades humanas são infinitas, e o currículo é sempre em recorte, mas pode-se falar na busca constante pelo desenvolvimento das diferentes dimensões humanas [...]”. Nesse sentido, entendemos que ambos programas discutidos neste artigo, mesmo tendo sido descontinuados, serviram para repensarmos que concepções estão subjetivando os sujeitos da educação.

Considerações finais

O que importa apreender aqui é o quanto a noção de reforço escolar está acoplada aos novos entendimentos que o PNME trouxe consigo. Isso porque se associa ao momento político do Brasil e a um conjunto de embates em torno do que conta como educação e educação escolar, bem como direcionamentos em torno da docência e do alunado, dentre outros aspectos. Afinal, estamos tratando de um conjunto de transformações que já evidenciam traços de um projeto conservador e reacionário na educação de nosso país.

As problematizações realizadas sobre a Educação Integral no Brasil implicam colocar em questão a responsabilidade em torno da formação escolar que temos oferecido às diferentes gerações. Neste artigo objetivamos tratar de embates em torno da construção de subjetividades integrais, na medida em que os deslocamentos do PME ao PNME evidenciam, por um lado, diferentes perspectivas políticas que tem gerido o nosso país. Do mesmo modo, a racionalidade

neoliberal aliada a essas diferentes perspectivas também demonstra, em nosso entendimento, as lutas discursivas para que, mediante as políticas implementadas nas escolas – as quais funcionam a partir de noções específicas sobre Educação Integral, currículo, ensinar, aprender, estudantes, entre outros –, estejam no centro de debates o tipo de formação, afinal de contas, a oferecer.

Realizamos tal intento a partir, especialmente, da análise de tanto de questões regulamentares e legais dos programas que analisamos, quanto tendo como corpus analítico notícias dos anos 2015, 2018 e 2022, de modo a considerarmos as continuidades e descontinuidades da política de Educação integral aqui colocada em discussão. Atravessou o debate, assim, as diferentes composições de políticas públicas educacionais, na medida em que a educação contemporânea tem colocado como uma urgência e exigência social os embates em torno da vontade de ampliar a jornada escolar e, conseqüentemente, capturar mais eficazmente os sujeitos escolares.

Considerando o exposto, cremos que verdades estão sendo cristalizadas e subjetivadas em torno de uma noção de Educação Integral que perpassa pela transformação do sujeito, sua segurança social e mesmo sua aprendizagem com qualidade. Mas não podemos deixar de pensar que os direcionamentos estão à mercê da lógica do mercado e do consumo, e/ou das dimensões éticas, sociais e políticas para a formação de sujeitos que problematizem o mundo e sua condição de ator social. Goergen (2020, p. 124) diz que “A educação carece hoje de um novo sujeito histórico [...]”, e procuramos evidenciar, nessa direção, que tal constituição se encontra em estado de atenção, já que as políticas de construção de subjetividades estão em processo incessante de reformulação. As subjetividades integrais, assim, são da ordem do vir-a-ser a partir de múltiplos (e sempre refeitos) deslocamentos do tempo e do espaço na educação contemporânea.

Referências

BARCELOS, Renata Gerhardt De; MOLL, Jaqueline. O Programa Mais Educação e seu legado: possibilidades curriculares na perspectiva da formação humana integral. **Retratos da Escola**, on-line, v. 15, n. 33, p. 887–911, 2022. DOI: 10.22420/rde.v15i33.1354. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1354>. Acesso em: 10 maio. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, [...]. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 10 maio. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2016a.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, [...]. Brasil: MEC/FNDE, 2016b.

BRASIL. **Programa Novo Mais Educação**. Portal do Ministério da Educação. [2016?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 10 maio. 2023. CUSTÓDIO, Aline. Novo Mais Educação: escolas ficaram no prejuízo. **Jornal Diário Gaúcho**. 2018. Disponível em: <http://diariogaucho.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2018/02/novo-mais-educacao-escolas-ficaram-no-prejuizo-10151932.html>. Acesso em: 10 maio. 2023.

FAURE, Edgar; HERRERA, Felipe; KADDOURA, Abdul-Razzak; LOPES, Henri; PETROVSKY, Arthur V.; RAHNEMA, Majid; WARD, Frederick Champion. **Aprender a ser**. Lisboa: Bertrand, 1972.

GOERGEN, Pedro. O sentido da educação na sociedade contemporânea. *In*: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (org.). **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020. p. 123–145.

HERMIDA, Jorge Fernando. A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos** [...]. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

JORNAL DO BRASIL. **Ensino Integral chega a Centro Socioeducativo em Ribeirão das Neves**. Jornal do Brasil. 2015. Disponível em: <https://www.jb.com.br/pais/noticias/2015/05/27/ensino-integral-chega-a-centro-socioeducativo-em-ribeirao-das-neves.html>. Acesso em: 10 maio. 2023.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal**: da administração à gestão educacional. 2011. 226f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32163>. Acesso em: 10 maio. 2023.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153–169, 2009. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297/5536>. Acesso em: 10 maio. 2023.

LOUREIRO, Carine; KRAEMER, Graciele; LOPES, Maura Corcini. Competências e direito de aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade. **Cadernos CEDES**, on-line, v. 41, n. 114, p. 99–109, 2021. DOI: 10.1590/cc223584. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622021000200099&tlng=pt. Acesso em: 10 maio. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC faz chamada pública para identificar experiências pedagógicas criativas e inovadoras**. Portal do Ministério da Educação. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/30521-mec-faz-chamada-publica-para-identificar-experiencias-pedagogicas-criativas-e-inovadoras>. Acesso em: 10 maio. 2023.

MOLL, Jaqueline; PONCE, Branca Jurema; RONCA, Antonio Carlos Caruso; SOARES, José Nildo Oliveira. Escola Pública Brasileira e Educação Integral: desafios e possibilidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2095–2111, 2020. DOI: 10.23925/1809-3876.2020v18i4p2095-2111. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50985>. Acesso em: 10 maio. 2023.

MORAES, Mauro. **Publicado edital para currículo complementar do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. Portal da Prefeitura de Porto Alegre. 2022. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/publicado-edital-para-curriculo-complementar-do-4o-ao-9o-ano-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 10 maio. 2023.

SANTAIANA, Rochele da Silva; SILVA, Veronice Camargo Da. Educação integral e tempo integral: a constituição de uma subjetividade preventiva. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, on-line, v. 12, n. 28, p. 519–533, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1010>. Acesso em: 10 maio. 2023.

SANTOS, Eliane. **Um Futuro Melhor para Novas Gerações: Plano Brasil sem Miséria. O Brasil Mudou**. [2015?]. Disponível em: <https://obrasilmudou.mds.gov.br/materia7.html>. Acesso em: 10 maio. 2023.

SARAIVA, Karla. Educação, espaço, tempo: conexões. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 23–40, 2019. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.31i101.3530. Disponível em: <http://172.29.9.202/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3227>. Acesso em: 10 maio. 2023.

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (org.). **Estudos culturais e educação: desafios atuais**. Canoas: Ulbra, 2012. p. 173–186.

UNDIME. **MEC confirma encerramento do Programa Novo Mais Educação**. Portal da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. 2020. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/17-03-2020-10-08-mec-confirma-encerramento-do-programa-novo-mais-educacao>. Acesso em: 10 maio. 2023.

UNESCO. **Educación y conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad
CEPAL – UNESCO (versión resumida). Lima: CEPAL/UNESCO, 1996.

SOBRE AS AUTORAS

Rochele da Silva Santaiana. Doutora em Educação pela UFRGS. Docente na UERGS e no PPGED – Mestrado Profissional em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Integral e currículo: dispositivos e configurações dos tempos e espaços escolares. Contribuição de autoria: escrita, revisão, edição, metodologia e investigação - <https://lattes.cnpq.br/1417319477819262>

Viviane Castro Camozzato. Doutora em Educação pela UFRGS. Docente na UERGS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa DESLOGOGIAS – Educação, culturas e pedagogias. Pesquisadora associada do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade. Contribuição de autoria: escrita, revisão, edição e investigação - <https://lattes.cnpq.br/5294675562705384>

Como citar este artigo (ABNT):

SANTAIANA, Rochele da Silva; CAMOZZATO, Viviane Castro. Deslocamentos de tempo e espaço na educação contemporânea: embates em torno da construção de subjetividades integrais. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 5, 2023. ISSN: 2178-2679 DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.10998.