

Educação Integral no Brasil:

a emergência do dispositivo
de intersetorialidade



Capa elaborada por Daniel Cunha (CUNHA, 2015). A rede que circunda e constitui os sujeitos da educação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rochele da Silva Santaiana

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL:
A EMERGÊNCIA DO DISPOSITIVO DE INTERSETORIALIDADE**

Porto Alegre

2015

Rochele da Silva Santaiana

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL:
A EMERGÊNCIA DO DISPOSITIVO DE INTERSETORIALIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clarice Saete Traversini

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

da Silva Santaiana, Rochele EDUCAÇÃO INTEGRAL NO
BRASIL: A EMERGÊNCIA DO DISPOSITIVO DE
INTERSETORIALIDADE / Rochele da Silva Santaiana. --
2015.

188 f.

Orientadora: Clarice Salete Traversini.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
PósGraduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Educação Integral. 2. Governamentalidade. 3.
Programa Mais Educação. 4. Escola contemporânea. I.
Salete Traversini, Clarice , orient. II. Título.

Rochele da Silva Santaiana

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL:
A EMERGÊNCIA DO DISPOSITIVO DE INTERSETORIALIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em ____ / ____ / ____.

Prof.^a Dr.^a Clarice Salette Traversini – Orientadora

Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Maria Luísa Xavier – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Márcia Lise Lunardi-Lazarrin – UFSM

Prof.^a Dr.^a Eli Terezinha Henn Fabris – UNISINOS

*Para minha família e amigos,
que sempre me apoiaram e
incentivaram a continuar
em frente.*

Meus agradecimentos

Primeiro à minha família, meu pai Ramão, meu irmão Rudiére. Por partilharem de todos os desafios e contingências pessoais, profissionais e acadêmicas que aparecerem em minha vida. Obrigada pelo amor e pelo estímulo constante. Minha querida mãe, tenho certeza, de alguma forma sempre esteve comigo me amparando e apoiando.

Agradeço a presença de minha mãedastra Loí, pelo carinho e pelo cuidado com que sempre me tratou. E minha irmã de coração, Anne Carolina, pelos socorros informáticos e de inglês, pelas risadas e pela nossa amizade.

A minha orientadora, Clarice Salete Traversini. O que dizer desse ser humano tão especial? Obrigada por tua orientação dedicada e interessada, firme e exigente, que me tornaram uma pesquisadora melhor a cada encontro, a cada alteração sugerida no trabalho. Agradeço tua amizade generosa, que me acompanha desde a graduação em Pedagogia. Me inspiraste a continuar estudando e trabalhando em educação, por isso desejo que nossa amizade e cumplicidade permaneçam sempre.

Aos professores que aceitaram, para minha alegria, participar da avaliação desta Tese: Professor Alfredo José da Veiga-Neto, professoras Eli Terezinha Henn Fabris, Maria Luísa Xavier e Márcia Lise Lunardi-Lazarrin. Obrigada pelos seminários, conversas, orientações e contribuições quando da qualificação do projeto, que me guiaram em muitos momentos para o término da Tese.

Agradeço especialmente ao professor Alfredo Veiga-Neto, por sempre me acolher em seus seminários, onde exercitei a vontade de conhecer mais, estudar e aprimorar meus estudos em Michel Foucault. E, muito carinhosamente, à professora Maria Luísa Merino Xavier, que sempre contribuiu com meu trabalho, com suas orientações e sugestões, num assunto que sei que lhe é caro e importante, a Educação Integral.

Ao nosso grupo de pesquisa, coordenado pelas professoras Clarice e Maria Luísa, quero dizer que fui privilegiada em participar dele. As discussões profícuas e necessárias para nos qualificarmos e nos fortalecermos enquanto professores e pesquisadores foram sempre presentes nesse espaço. Aos colegas Danise, Delci, Rosângela, Marco, Juliana, Tanise, Camila, Suzana, Luciano, Daniele, Marcos, meu carinho e agradecimento pelas ajudas e encorajamentos.

Ao GEPI – Grupo de Pesquisa em Inclusão da UNISINOS, coordenado pela professora Eli, do qual infelizmente não tenho conseguido participar. Durante o tempo em que lá estive, foram estimulantes e desafiadoras as leituras e as discussões sobre o tema da inclusão e dos estudos foucaultianos.

Sempre existem aquelas pessoas amigas, que nos sustentam nas horas mais complicadas, pois elas existem na vida acadêmica. Agradeço especialmente às amigas Daniela Medeiros, Paula Daniela Fagundes, Kamila Lockmann pela amizade, pela escuta e pelas conversas que me ajudaram em tantos momentos. Para minha revisora de português, Lucrécia Raquel Fuhrmann, mais que uma revisora, uma colega de trabalho, uma amiga, que acompanha minhas escritas desde o mestrado em Educação.

Agradeço a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS – meu espaço de trabalho desde maio de 2014. Ela é jovem em idade, vivendo um momento de questionamentos sobre sua importância para educação superior do Rio Grande do Sul e, mesmo assim, se mantendo firme, com professores comprometidos, funcionários dedicados e alunos empenhados em conseguir sua formação. Quem partilha desse espaço, como eu, consegue enxergar a potência que essa instituição tem e como ela ainda pode crescer. Agradeço aos colegas e acadêmicos da Unidade Universitária/Alegrete/UERGS, pela compreensão com meus horários para o término da escrita da Tese.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por ter me possibilitado concluir minha formação tanto no mestrado em Educação, como agora, no doutorado. Aos funcionários que integram a secretaria do programa, pela ajuda prestada.

A todos e a todas, que mesmo não nomeados aqui, de alguma forma fizeram parte de minha caminhada.

Por fim, agradeço a alguém muito especial, meu amado Fábio Bueno. Desde o mestrado acompanha minha vida acadêmica e profissional, com as alegrias e tristezas decorrentes de minhas escolhas. Quero agradecer profundamente pela tua presença em minha vida, sem teu amor, solidez e suporte, talvez não tivesse conseguido assumir um trabalho longe de casa, em Alegrete, manter nossa vida em São Leopoldo e ainda terminar o doutorado na UFRGS. Agradeço teu amor, tua força e estímulo para não desistir dos rumos a que minha vida profissional tem me levado nos últimos tempos, o que somente reafirmou a solidez de nossa relação. Principalmente, agradeço por você sonhares meu sonho.

O perigo, em suma, é que em lugar de dar fundamento ao que já existe, de nos tranquilizarmos com esse retorno e essa confirmação final, em lugar de completar esse círculo feliz que anuncia, finalmente, após mil ardis e igual número de incertezas, que tudo se salvou, sejamos obrigados a continuar fora das paisagens familiares, longe das garantias a que somos habituados, em um terreno ainda não esquadrihado e na direção de um final que não é fácil prever.

(FOUCAULT, 2007, p.44)

RESUMO

Esta Tese de doutorado analisa a Educação Integral no Brasil e o governo dos sujeitos escolares. O estudo está orientado pelo seguinte problema de pesquisa: como a Educação Integral contemporânea possibilita a emergência do dispositivo de intersectorialidade e por meio de quais práticas governa os sujeitos escolares? Foram tomados como aportes teórico-metodológicos os estudos e as teorizações produzidas por Michel Foucault, os quais remetem a governamentalidade e a dispositivo. A Tese realiza um estudo de inspiração genealógica, dividindo-se em dois momentos: primeiro, analisa-se a proveniência de propostas de Educação Integral no Brasil, desde o início do século XX, utilizando-se documentos, legislação, materiais de orientações e reportagens desse período até a implementação do Programa Mais Educação. No segundo momento, discute-se a emergência do dispositivo de intersectorialidade, na educação integral contemporânea, que opera formas de governar por meio de práticas intersectoriais nas escolas. Para essa segunda parte, analisam-se os documentos legais e as orientações emitidas pelo Ministério da Educação sobre o Programa Mais Educação, bem como documentos sobre o referido programa, produzidos por outros setores do governo federal. Defende-se a Tese que a Educação Integral contemporânea possibilita a emergência do dispositivo de intersectorialidade na educação e se sustenta pela jornada ampliada na escola, como espaço de constituição de uma subjetividade preventiva. Para isso, mostra-se que algumas práticas intersectoriais da saúde, da assistência social e da cultura, articuladas pelo Programa Mais Educação, investem na potencialidade dos sujeitos, não apenas quanto a aquisição de conhecimentos escolares, mas também no que se refere a aquisição de certas atitudes, como as de prevenção dos riscos para viver mais e melhor. É necessário que o sujeito da Educação Integral contemporânea se reconheça como um sujeito que vive na intersectorialidade, e que seja e queira estar incluído na vida econômica e, primordialmente, necessita estar em constante processo de aprender.

Palavras-chave: Educação Integral. Governamentalidade. Programa Mais Educação. Escola contemporânea.

ABSTRACT

This dissertation analyzes integral education in Brazil and the governance of the school subjects. The study is guided by the following research problem: how has contemporary integral education enabled the emergency of the intersectionality apparatus and which practices the school subjects have been ruled through? Foucauldian studies and theorizations concerning governmentality and apparatus have been taken as a theoretical and methodological approach. The dissertation carries out studies of genealogical inspiration divided into two parts. The first part consists of a provenance analyzes of propositions of integral education in Brazil, accomplished through documents, legislation, guidance materials and reports that cover a length of time from the beginning of the 20th century to the period of the implementation of More Education Program. The second part consists of a discussion of the emergency of the intersectional apparatus in the contemporary integral education that operates ways of governing through intersectional practices in schools. In this second part the analyzes is focused on the legal documents and on the guidelines issued by the Ministry of Education about the More Education Program, as well as the documents of the referred program, produced by other sectors of the Federal Government. It is argued that the contemporary integral education enables the emergency of the intersectionality apparatus in education and is sustained by the extended school journey as a space of establishment of a preventive subjectivity. Therefore, it is shown that some inter sectorial practices in the field of health, social assistance and culture, related to the More Education Program, have invested in the potentiality of the subject; not only in terms of the acquisition of school knowledge, but also in terms of the acquisition of preventive risk attitudes to enable a longer and better life. The subject of the contemporary integral education needs to recognize himself as a subject who lives in the intersectoriality, a subject who needs and wants to be part of the economic life and primarily, part of a constant learning process.

Keywords: Integral Education. Governmentality. More Education Program. Contemporary School.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 - Materiais de Pesquisa.....	30
Figura 1 – PPDE interativo	95
Figura 2 - PPDE: exemplo de macrocampo	96
Figura 3 - Mapa da Educação Integral do MEC.....	101
Quadro 2 - Comparativo 2008/2014.....	113
Figura 4 - Mapa da Faixa de Fronteira.....	124

SUMÁRIO

APRESENTANDO A PESQUISA	14
1 EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO OBJETO DE PESQUISA	18
1.1 DOS CAMINHOS QUE CONSTITUÍRAM A PROFESSORA E A PESQUISADORA	18
1.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E <i>MAIS</i> EDUCAÇÃO	22
1.3 O EXERCÍCIO DE VER, DIZER E ANALISAR	27
2 CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO: UM ESTUDO DE INSPIRAÇÃO GENEALÓGICA	33
2.1 GOVERNAMENTALIDADE E O DISPOSITIVO COMO FERRAMENTAS CONCEITUAIS	35
2.1.1 A Governamentalidade Neoliberal: Grade de Inteligibilidade da Pesquisa	39
2.1.2 A Noção de Dispositivo: Poder, Saber e Subjetivação	43
3 DA PROVENIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	48
3.1 LIBERDADE INDIVIDUAL E COLETIVA	50
3.2 COMO CIVILIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	55
3.3 PARA A SALVAÇÃO DOS POBRES	62
3.4 INVESTIR NA MODERNIZAÇÃO DO PAÍS	68
3.5 REFORMAR O ESTADO E A EDUCAÇÃO.....	78
3.6 AÇÕES QUE SE ARTICULAM AO IMPERATIVO DE INCLUSÃO	86
3.7 A SOCIEDADE DE APRENDIZAGEM.....	93
4 A EMERGÊNCIA DO DISPOSTIVO DE INTERSETORIALIDADE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL CONTEMPORÂNEA.....	104
4.1 MOVIMENTOS DE EXPANSÃO: INVESTIMENTOS BIOPOLÍTICOS	113
4.1.1 As Escolas do Campo	117
4.1.2 Escolas de Fronteiras	122
5 PRÁTICAS INTERSETORIAS PARA CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES PREVENTIVAS	129
5.1 SAÚDE E EDUCAÇÃO: SUJEITOS SAUDÁVEIS E PROTEGIDOS	130
5.2 ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCAÇÃO: O FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS	140
5.3 CULTURA E EDUCAÇÃO: <i>MAIS CULTURA</i> NAS ESCOLAS.....	151
5.4 CONSTITUINDO SUBJETIVIDADES PREVENTIVAS	157
6 DAS CONCLUSÕES PARA AS CONTINUIDADES	171
REFERÊNCIAS	175

APRESENTANDO A PESQUISA

Apresentar esta pesquisa significa contar como a construí, que escolhas foram feitas e as análises que foram realizadas. Inspirou-me inicialmente uma frase de Foucault, na qual ele diz: “[...] é o que somos – os conflitos, as tensões, as angústias que nos atravessam – que, finalmente, é o solo, não ousou dizer sólido, pois por definição ele é minado, perigoso, o solo sobre o qual eu me desloco” (FOUCAULT, 2006, p. 230). Partindo desse pensamento, o trabalho que aqui apresento é fruto de todos os atravessamentos produtivos, ou não, que ocorreram em minha vida e que me trouxeram ao doutorado, como o desejo que pesquisar sobre a Educação Integral.

Início com a apresentação da capa escolhida para a Tese. Produzida por Daniel Cunha, a imagem recorre ao alinhamento diagonal das classes e cadeiras para remeter às estruturas e organizações presentes nas escolas. São tramas e enredamentos que produzem uma rede de conexões e fazem parte da constituição dos sujeitos da educação.

Quanto aos caminhos escolhidos, decidi caminhar pelo solo perigoso, às vezes desequilibrador, mas, instigante e desafiador, das teorizações foucaultianas e das produções do pós-estruturalismo, embora outras leituras e correntes teóricas tenham contribuído para minhas análises. Penso, também, que muitos pedaços dessa estrada que venho trilhando foram construídos, destruídos, reconstruídos, desfeitos e refeitos por mim. Logo, a Tese é o resultado de decisões, o que implicou o desprendimento, também, de deixar algo sem analisar em detrimento de outro documento, de outro discurso. E esse nem sempre foi um exercício fácil, porém foi necessário. Mas, toda pesquisa não surge somente da curiosidade. Acredito que surge muito mais da inquietação e da problematização que ela causa num pesquisador, que no meu caso foi:

Como a Educação Integral contemporânea possibilita a emergência do dispositivo de intersetorialidade e por meio de quais práticas governa os sujeitos escolares?

Para responder a esta problematização inicial aliam-se a ela outras três: Como foi se constituindo o campo da Educação Integral no Brasil, em termos de propostas para formar integralmente os alunos? Como o Programa Mais Educação, como política indutiva contemporânea da Educação Integral, cria condições para a emergência do dispositivo de intersetorialidade? Que práticas, colocadas em ação pelo dispositivo, governam os sujeitos escolares?

Para buscar os caminhos que me levassem a entender como o dispositivo de Interseccionalidade emerge contemporaneamente, organizei a pesquisa distribuída em cinco capítulos. No capítulo 1 procuro levar os leitores a conhecerem os caminhos que me trouxeram

ao doutorado em e como a Educação Integral foi, paulatinamente, se constituindo no meu objeto de pesquisa. Nesse capítulo, em que trato do meu objeto de pesquisa, procuro evidenciar como foi preciso fazer um exercício de aprender sobre a Educação Integral. Priorizo mostrar, também nesse capítulo, como organizei a Metodologia da Pesquisa, a qual parte da análise de textos, documentos e dos discursos por eles constituídos. Evidencio, ainda, a Metodologia da Análise, ou seja, como a perspectiva que estudo me fez ver a emergência do dispositivo de intersectorialidade e o governo dos sujeitos escolares, estudando a Educação Integral. Tornou-se preponderante apresentar a questão metodológica no início do trabalho pois começo as análises dos discursos no capítulo 3.

Apresento, no capítulo 2, a perspectiva teórica de meu estudo, as ferramentas teóricas que são fundamentais para análises. Por meio dos estudos foucaultianos, procuro não olhar o objeto de minha pesquisa em si mesmo, mas sim vê-lo como um efeito de um conjunto de práticas que possibilitaram a sua constituição. Trilhei um caminho de inspiração genealógica para apreender e conhecer os pontos de apoio que permitiram as proveniências em Educação Integral do século XX até a entrada em cena, na atualidade, do Programa Mais Educação. Ainda nesse capítulo, descrevo as principais ferramentas teóricas por mim utilizadas: a governamentalidade e o dispositivo.

A análise da proveniência da Educação Integral no Brasil inicia no capítulo 3, com o estudo das propostas de Educação Integral, desde o início do século XX, conhecidas nacionalmente. Nesse capítulo, realizo um exercício de dar atenção a todos os materiais, cuidando para não desconsiderar o que não era oficial aos olhos de muitos e, principalmente, buscando entender que, historicamente, os sentidos sobre a Educação Integral estão sendo continuamente ressignificados.

A partir do estudo da proveniência foi possível compreender as condições de emergência do dispositivo da intersectorialidade na Educação Integral. Para isso, no capítulo 4, utilizo um conjunto de documentos que compõem o Programa Mais Educação que mostram sua expansão. Saliento as linhas de força, saber e poder de um dispositivo e de como a governamentalidade neoliberal cria as condições de existência para o dispositivo de intersectorialidade. Realizo a discussão que a Educação Integral, por meio do Programa Mais Educação, por ter o estofamento político e econômico de outros ministérios do governo federal com seus projetos intersectoriais, abre a possibilidade de expansão do Programa o que impacta as escolas. Ocorre o que nomeio como movimento de expansão enquanto investimento biopolítico em algumas populações escolares, em especial para aquelas que são alvo das Escolas do Campo e das Escolas de Fronteiras.

Analiso e evidencio, no capítulo 5, a formação do que nomeio de práticas intersetoriais, como elas se organizam com modos específicos de enunciabilidade e visibilidade sobre a Educação Integral, utilizando-se do Programa Mais Educação como meio estratégico potencial para investimento das áreas da saúde, da assistência social e da cultura. Argumento que o dispositivo se torna uma maquinaria de fazer ver e falar sobre Educação Integral, construindo um regime de verdade, um ordenamento discursivo sobre o que pode ser dito e priorizado sobre a formação integral dos sujeitos. Para essa seção, organizo três eixos de práticas intersetoriais: o primeiro procura mostrar como o sujeito deve se utilizar da sua formação como forma de se tornar mais saudável e protegido dos malefícios que a sociedade pode lhe imputar; o segundo ressalta os investimentos no fortalecimento de vínculos entre escolas, alunos e comunidade por meio das ações intersetoriais da assistência social; e, o terceiro, problematiza que as ações da cultura, ao potencializarem culturalmente os sujeitos, contribuem também, para que a produção de uma subjetividade preventiva. A Educação Integral via Programa Mais Educação consolida o maior alargamento das funções da escola, passando a educação para o campo social, de direitos humano e da cultura.

Finalizo esse capítulo mostrando como as análises desenvolvidas nos capítulos e seções anteriores constituem o que nomeio presentemente como subjetividade preventiva.¹ Para além das teorias de gerenciamento do risco social, os sujeitos envolvidos pelas práticas do Programa Mais Educação com a defesa da Educação Integral, devem enunciar uma verdade sobre si, sua aprendizagem mais integral e completa. Acredito que o dispositivo de intersetorialidade permite a constituição de uma subjetividade preventiva, na qual ele opera meios de assujeitamento dos sujeitos da educação a por meio das práticas intersetoriais e, os liga a uma verdade sobre a Educação Integral e como ela pode prevenir riscos presentes e futuro. Ainda, neste momento apresento a Tese que procuro defender e retomo alguns pontos do meu estudo que permitem vislumbrar novas possibilidades de pesquisa.

¹ Na última semana de escrita da Tese entrei em contato com o artigo das autoras Rafaela Mayes de Moraes, Rossana Jost, Lis Andrea Soboll e José Henrique de Faria que discutem o conceito de subjetividade preventiva. No artigo intitulado “Sequestro da Subjetividade e o Programa de Trainee nas melhores Empresas para trabalhar”, os autores problematizam como preventivamente as grandes empresas em seus programas de Trainee procuram se apropriar dos sujeitos por meio da internalização dos valores do mundo empresarial e da produtividade. Os autores problematizam como é feito o sequestro da subjetividade de forma preventiva para maior qualificação do trabalho na empresa. Saliento que seu referencial teórico e o foco de seu estudo, se difere da forma como estou trabalhando na Tese e olhando meu objeto de pesquisa que se encontra no campo educacional.

Ao término nas considerações e problematizações desta pesquisa, retomo e pondero sobre meu estudo, destacando pontos por mim escritos e estudados. Realizo um exercício de olhar meu trabalho e ver novas possibilidades que dele possam advir.

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO OBJETO DE PESQUISA

O objeto de pesquisa é a Educação Integral e não somente o Programa Mais Educação, conhecido em todo o país por ser a prática indutora de uma política de Educação Integral na atualidade brasileira. Qual é a diferença entre os dois? Precisa ser esclarecida aqui, logo no início. Não nego, no entanto, que o Programa Mais Educação foi o que instigou minha vontade de pesquisadora para a temática. Em dado momento, no entanto, senti a necessidade de conhecer, para além do programa, o que vem a ser histórica e culturalmente a Educação Integral em nosso país e, assim, procurar entender porque ela se torna tão potente na contemporaneidade.

Neste capítulo, procuro aproximar o leitor de minha caminhada até a escolha deste objeto como foco de minha atenção acadêmica no doutorado. Procuro, também, mostrar como pensei a montagem da minha pesquisa, as etapas que utilizei para construir esse projeto, abordando os aspectos metodológicos e teóricos, o material empírico e as formas que utilizei para responder à questão de pesquisa.

1.1 DOS CAMINHOS QUE CONSTITUÍRAM A PROFESSORA E A PESQUISADORA

A fim de evitar que essa escrita se pareça com um diário de lembranças pessoais, buscarei de forma pontual, destacar momentos de minha trajetória que me trouxeram a esta universidade, a fim de realizar minha pesquisa de doutorado sobre a Educação Integral.

Durante o tempo da pesquisa, li um artigo no qual o autor argumenta que a escrita de uma pesquisa deve ser pensada como uma negociação entre o escritor e o seu possível leitor. Nesse sentido, comecei a refletir que “o para quem da escrita é constituinte da própria escrita” (PEREIRA, 2013, p. 214) e, trabalhando no campo da negociação com um leitor que ainda se constituirá, pincei de minha vida alguns fatos que talvez sejam do interesse de quem vier a ler a minha pesquisa. Assim, será possível compreender que o que hoje escrevo se produz no “limiar do próprio sujeito, no limiar do que existe, na delicada e sutil faixa entre o pensamento e a palavra” (PEREIRA, 2013, p. 215). Logo, são os efeitos de quem eu fui, de como me constituí e de como estou me fazendo pesquisadora no presente, que irão se traduzir no que hoje escrevo, o que, certamente, seria diferente se em outro momento assim o fizesse.

Engana-se quem pensou que eu sempre tive interesse por esse tema, que trabalhei ou atuei em muitos espaços com práticas de Educação Integral. Não, isso nem sempre esteve em minha vida ou ocupou meus pensamentos como professora. Posso dizer que isso mostra a contingência não só de meus caminhos como profissional do magistério, como também de

pesquisadora. Mostra ainda que somos, aos poucos, investidos e seduzidos pelos interesses de pesquisa que nos orientam a tomar determinadas decisões e escolhas teóricas.

Fui professora de anos iniciais, do município de São Leopoldo, desde 1999, e também docente da Educação Infantil. No entanto, foi também nesse período que terminei minha graduação em Pedagogia, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, em 2003; cursei a Especialização em Educação Infantil na mesma universidade, em 2004. Exercendo a docência em sala da aula, nos anos iniciais, fui me apaixonando pelo estudo e pela pesquisa em educação que se descortinou e me motivou, nesses anos passados na UNISINOS. Foi como aluna na graduação e da especialização, da citada instituição, que entrei em contado com as primeiras leituras no campo dos Estudos Culturais e, principalmente, com a produção teórica de Michel Foucault. Fui orientada, nessa instituição, respectivamente, do professor Nilton Mullet e da professora Clarice Traversini, e não julgo demais citá-los, porque a forma como me orientaram, os estudos e as leituras que me pediram e os questionamentos que ambos me fizeram naquela época, me constituíram e me impulsionaram a, de certa forma, querer continuar com meus estudos e a buscar o ingresso num mestrado acadêmico.

Tinha o anseio de saber e conhecer mais. Velhas perguntas não mais me satisfaziam e somente pensar no que poderia ser feito com os alunos, enquanto técnicas e instrumentos, já não me bastava. Quero salientar que isso é importante, e necessário, para os professores em sala de aula, não desmereço essa preocupação e nem poderia. Mas, em algum momento, comecei a sentir a necessidade urgente de mudar a forma como perguntava as coisas, comecei a perceber que em educação não existem somente dois lados de uma situação, mas que muitos gradientes se faziam presentes e me inquietavam.

Tinha a vontade de me aproximar com maior afinco do campo pós-estruturalista, dos estudos culturais e das teorizações foucaultianas. Assim, fui delineando o início de minha caminhada na UFRGS. Comecei, em 2005, a cursar disciplinas como aluna PEC, disciplinas essas da Linha dos Estudos Culturais.

Nesse mesmo ano, fui convidada a assumir, na Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, o cargo de supervisora das Escolas Municipais de Educação Infantil. Ao assumir tal tarefa, encontrei a rede municipal e o país como um todo, debatendo a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. Tal política pública suprimia da Educação Infantil o último nível, o antigo pré, cursado aos seis anos de idade, o qual passaria a integrar, obrigatoriamente, o 1º ano do Ensino Fundamental. Pensar nos efeitos que tal política estava gerando, o quanto ela se transformou em um debate nacional, me levou a tentar a seleção do mestrado em

Educação para 2006, na UFRGS, na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, tendo como proposta de pesquisa o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Fui selecionada como orientanda da professora Iole Maria Faviero Trindade e, ao término de minha dissertação de mestrado, intitulada “+1 ano é *fundamental*: práticas de governamento dos sujeitos infantis no Ensino Fundamental de Nove Anos” defendida em 2008, várias questões me inquietaram. Se, por um lado, havia conseguido estudar sobre políticas educacionais, alfabetização e infância, assuntos que me interessavam na pesquisa de mestrado, olhar essa política nacional como uma prática de governamento da conduta dos sujeitos infantis e da alfabetização colocada em discussão para os educadores fez com que outras questões surgissem. Contudo, no espaço de dois anos de um mestrado, essas questões não puderam ser estudadas. Algo que considero importante registrar é que a conclusão do mestrado me abriu outras portas profissionais. Importa dizer que, principalmente no ensino superior, comecei a exercer a docência em cursos de especialização, na área da educação, e que essa foi, e tem sido, uma prática enriquecedora, que me mostrou como é bom trabalhar com a formação de professores.

O interesse pela Educação Integral ganhou novos contornos, na medida em que acompanhava, na gestão do município, a implantação gradativa do Programa Mais Educação, que aumentava a jornada escolar dos alunos. Tal programa iniciou nas escolas com baixo IDEB² e com atendimento a comunidades consideradas pobres e em vulnerabilidade social, ou seja, além de extrema pobreza, havia famílias de reassentamento devido aos planejamentos urbanos e aos contextos de violência familiar.

Após o término do mestrado, já começava a pensar num doutorado. A questão da Educação Integral foi se tornando potente em meus pensamentos, pois tudo o que olhava no meu trabalho, na TV, em jornais, em documentários, quando se tratava da Educação Integral, parecia endereçado a mim. Vi o Ensino Fundamental começar a entrar no debate de ampliação do tempo dos alunos na escola, como forma de garantir maior aprendizagem, de garantir também outras dimensões do aprender. Comecei a suspeitar que a Educação Integral apregoada pelo programa era muito mais que isso, e esse ‘mais’ é que me instigou a querer analisar não só esse programa, mas as condições que possibilitaram que a Educação Integral se tornasse tão potente no contemporâneo.

“É impossível atravessar uma fronteira sem ser, ao mesmo tempo, atravessado por ela” (PEREIRA, 2013, p. 220), por isso, se em algum momento pensei em dar continuidade aos

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

meus estudos sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, guardei a ideia, não como um abandono, nem como um “isto não me interessa mais”, mas como investimento. O debate sobre mais horas de permanência do aluno no Ensino Fundamental, quais atividades seriam realizadas com ele, como isso redundaria em sua aprendizagem, como as escolas viam tal proposta, começou a me atravessar de tal modo que percebi que fui subjetivada a querer estudar essa temática e seguir meus estudos no doutorado, porém de forma mais ampla, diferente do mestrado.

Prestei duas seleções para o doutorado até conseguir ingressar com a professora Maria Luísa Merino Xavier, com a proposta sobre a Educação Integral, passando posteriormente para a orientação da professora Clarice Salette Traversini. Digamos que, ao longo desse tempo em que participo desse grupo, junto com essas duas professoras e meus colegas, fui me tornando uma pesquisadora sobre a Educação Integral. Digo isso porque nunca foi de meu interesse estudar somente o Programa Mais Educação, que é a estratégia atual de indução a uma política de Educação Integral em jornada ampliada. Aprendi com o nosso grupo, e ainda aprendo cada vez mais, e percebi que pouco sabia sobre a temática, que ainda tenho muito que caminhar, conhecer e ler sobre o assunto, mas por meio das discussões coletivas, das orientações individuais, vou me reconhecendo nesse tema e tenho a certeza de que ele é a minha escolha. A pesquisa foi se constituindo e me fazendo pensar na Educação Integral para além do tempo, do número de horas, em como ela gera efeitos, não só nos alunos, mas nos professores, nas famílias, nos discursos atuais sobre a proposta.

No final de 2012, fui convidada para exercer a docência no ensino superior na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS, com a disciplina de Didática e Currículo. Dentre todos os cursos e instituições em que atuei com turmas de especialização, destaco, no ano de 2012 e 2013, minha inserção como professora no curso de Especialização em Educação Integral e Integradora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tal curso me permitiu ver uma discussão pulsante, problematizadora e vitalizadora sobre o Programa Mais Educação.

Neste ano de 2013, me afastei da SMED de São Leopoldo e retornei para a escola e para a sala de aula, como muitos docentes não se cansam de defender como o lugar de quem realmente faz a educação acontecer. Particularmente, acredito que a educação tem muitos formas e espaços para acontecer e foi exatamente por ter estado em muitos deles, em tempos diferentes que me mobilizo a querer continuar analisando a educação.

Escolhi para meu retorno uma escola que declaradamente inicia suas atividades com a proposta em defesa da Educação Integral: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Candido Xavier. Essa escola está localizada no Loteamento Padre Orestes, no bairro Santos

Dumont, região nordeste do município de São Leopoldo, e foi construída para atender a população deslocada da Vila Progresso em função da ampliação da linha do TRENSURB. A escola, que atende da educação infantil ao sexto ano, conta em sua proposta pedagógica a Educação Integral enquanto jornada ampliada e enquanto concepção pedagógica. Posso dizer que vivenciei aspectos diferentes da Educação Integral, aquele do cotidiano, das pequenas agruras, que só é possível visualizar estando dentro da escola, mas também das grandes satisfações, como a aprendizagem dos alunos.

No ano de 2014 assumi uma vaga de professor assistente no concurso da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, no curso de Pedagogia na unidade universitária de Alegrete. Atuar no campo da formação de futuros pedagogos e docentes tem sido um desafio constante e enriquecedor, de crescimento intelectual e acadêmico que tem me estimulado ainda mais a querer estudar e debater as políticas e práticas educacionais.

1.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E MAIS EDUCAÇÃO

A expressão Educação Integral é polissêmica. Não pretendo, nos limites deste trabalho, operar com várias conceituações, mas com algumas que, aos bocados, me serviram para aprender sobre a temática, a reconhecer o que se enuncia sobre ela. E é com elas em operação que alguns caminhos irão se delineando e me conduzindo a conhecer e me reconhecer nesta pesquisa. Conhecer, por se tratar de um assunto sobre o qual, por senso comum, se acha que se sabe muito, mas, ao estudá-lo mais detidamente, percebi que pouco sabia, o que por si só me instigou a querer aprender mais. Reconhecer-me na pesquisa, porque eu precisava me sentir não somente como alguém que escreve ou descreve algo, mas que talvez, conseguisse se permitir problematizar mais, questionar mais o que é dito sobre Educação Integral, o que eu mesma acabei por tomar como verdade sobre isso ao longo de minha jornada como pesquisadora.

Inicialmente, ao começar a estudar a Educação Integral, fiz um levantamento, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES³, usando como descritor o termo Educação Integral, e mapeei, do ano de 1999 até 2009, 9 teses e 11 dissertações na área da educação. Das dissertações, é interessante apontar que duas, do ano de 2009, já tinham como objeto de análise o PME, que é a proposta contemporânea do governo federal para induzir a uma política de Educação Integral. Essas pesquisas, em sua maioria, se empenharam em estudar propostas de

³ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

Educação Integral ou jornada ampliada que foram efetivadas em municípios e estados, algumas se concentraram na formação dos professores em relação à jornada ampliada e à Educação Integral e o impacto no cotidiano das escolas. Em recente pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes de 2010 até o presente ano de 2015, observei um grande aumento no interesse dos pesquisadores na temática Educação Integral: 38 teses de doutorado e 33 dissertações de mestrado foram defendidas nesse período sobre essa temática na educação. Ressalto que analisei por meio do mesmo descritor – Educação Integral – tendo como foco principal pesquisas defendidas no campo da Educação. De forma mais pontual, essas pesquisas analisam a jornada ampliada e o Programa Mais Educação, bem como seus efeitos nas práticas educacionais.

Analisei, também, alguns trabalhos que foram apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa/ANPED, procurando, por meio do site, trabalhos apresentados do ano 2000 até 2011. Encontrei um total de 15 artigos publicados, distribuídos entre os Grupos de Trabalho (GTs) Ensino Fundamental (GT-13), História da Educação (GT-2) e Estado e Política Educacional (GT-5)⁴. É importante destacar que, dos quinze trabalhos, três são escritos pela professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro UNIRIO, Ligia Martha Coelho, que integra o Grupo de Pesquisa em Educação Integral. Seus trabalhos aparecem nas reuniões de 2003, 2004, 2011. Em recente atualização, verifiquei que, no ano de 2013, no GT do Ensino Fundamental, foram apresentados 3 trabalhos, e no ano de 2012, nesse mesmo GT, foram apresentados 2 trabalhos. Nesses anos citados, não ocorreram apresentações de trabalhos com essa temática nem no GT de História da Educação, nem no de Estado e Políticas Educacionais.

Acredito que, nesse exercício de aprender sobre o objeto de minha pesquisa, a aprendizagem, muitas vezes, passa pelas experiências cotidianas e por aquelas construídas no grupo de pesquisa. Destaco que nosso grupo, orientado pelas professoras Maria Luísa Xavier e Clarice Traversini, conta atualmente com sete integrantes, entre mestrandos e doutorandos, que têm realizado suas pesquisas no âmbito dos discursos e práticas acerca da escola contemporânea, dos modos de disciplinamento e inclusão dos alunos, políticas e práticas. Destaco que, dos sete colegas, além de mim, estudam a Educação Integral. Danise Vivian, doutoranda, com sua Tese intitulada “O Tempo Escolar e o Currículo na Escola de Tempo

⁴ O GT-13 Ensino Fundamental apresentou dez trabalhos nessa temática: dois artigos em 2003, um em 2004, dois em 2007, dois em 2010 e 3 artigos em 2011; o GT-2, História da Educação, quatro artigos, sendo um no ano 2000, dois em 2005 e um em 2006; e, por fim, do GT-5 Estado e Política Educacional encontrei um artigo no ano de 2009. Não houve publicação de artigos na temática da Educação Integral nos anos de 2001, 2002 e 2008 por nenhum dos grupos de trabalho.

Integral: uma relação entre “temos todo o tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”, que estuda os tempos, os espaços e as implicações no currículo escolar. A Tese da doutoranda Rosângela Monteiro, intitulada “Educação Inclusiva e Implicações no Currículo Escolar: a invenção de outros modos de ensinar e aprender”, embora não pesquise a Educação Integral, realiza uma profícua discussão que perpassa meu tema e, em muitos momentos, contribuiu para meu pensar e problematizar a escola contemporânea. Percebo que, em nosso grupo de pesquisa, pessoas vêm se debruçando sobre essa temática, procurando, com isso, construir conhecimento acadêmico sobre Educação Integral, currículo, inclusão, que possa ser útil não só para pesquisadores da área, mas também para estudantes, professores, gestores que atuam na educação.

O que pode ser dito é que a conceituação de integralidade em educação se altera historicamente. No livro de Werner Jaeger, intitulado “Paideia: a formação do homem grego”, vemos que, na Antiguidade Clássica, a Paidéia grega trazia a discussão da formação do corpo e da alma. Embora não possa ser dito que é a Educação Integral que vemos contemporaneamente, essa ideia apresenta elementos que já dispunham uma forma de experienciar uma educação dos sujeitos que os transformasse em um ser mais integral. Jaeger cita que Protágoras representa assim essa educação, em que “a poesia e a música eram para ele as principais fontes modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética” (JAEGER, 2001, p. 342) e ainda complementa que a educação não era vista somente na disposição intelectual dos conteúdos, “mas sim em relação com as suas condições sociais” (JAEGER, 2001, p. 343). Essa seria uma concepção grega de formação dos sujeitos, segundo a qual existia a necessidade de atividades intelectuais, e também de físicas e de estéticas.

Percebe-se que a formação integral do sujeito é uma questão que atravessa os séculos, que inquieta e produz práticas que dizem como ela deva se dar. A humanidade há muito se questiona sobre como deveria se constituir essa formação e, certamente, eu não conseguiria aqui traçar todos os movimentos que pautaram essa temática. Posso somente pontuar, quando trago os gregos, que essa discussão não é de agora, mas produzida historicamente.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, movimento que ocorreu no Brasil, conduzido na década de 30 por educadores e intelectuais em defesa da escola pública, expressa que “assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo, sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo” (AZEVEDO, 2010, p. 44). Posso dizer que, assim como os pioneiros, o que se diz e espera é que a Educação Integral seja tomada como compromisso do Estado e que este ofereça os meios para que ela aconteça. Pelos estudos que fiz, muitas das propostas de Educação Integral vieram de propostas

governamentais, inclusive a atual, materializada no Programa Mais Educação. Mas, nem sempre essa conceituação de integralidade encontrou aceitação pela sociedade ou convergência para suas práticas. É isso que pretendo que apareça nas análises de proveniência que realizo.

Vitor Paro, estudioso da área, realizou pesquisas e publicou diversos textos e artigos⁵ sobre Educação Integral, em especial sobre os CIEPs. Esse autor afirma categoricamente que “ou a educação é integral ou, então, não é educação” (PARO, 2009, p. 14). Na base de seu questionamento, ele afirma que é preciso uma maior rigorosidade ao se pensar em educação e integralidade, que é necessário procurar entender o sujeito como construção histórica, feito a partir do que ele faz e do que ele produz. Paro problematiza que a atenção dada ao tempo de carga horária para que aconteça a Educação Integral se dá devido ao pouco investimento no estudo do conceito de educação integral. O ato de educar deveria considerar toda a formação integral de um sujeito escolar, dessa forma não seria preciso “levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta” (PARO, 2009, p. 19).

Lígia Martha Coelho salienta que falar sobre Educação Integral significa “pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares” (COELHO, 2009, p. 89). Talvez seja preciso cuidado para não tomar a Educação Integral como sinônimo de atividades como dança, arte, esporte, contudo são importantes e fazem parte desta perspectiva. A autora ainda nos lembra amparada em Menezes que tal proposta poderia “abarcas a integração das disciplinas dentro do currículo escolar” (MENEZES, 2009, p. 81). Ou seja, o que se faz na escola dita no período regular, com as disciplinas, também deveria ser uma formação integral e integradora como alertam as pesquisadoras cariocas⁶.

Jaqueline Moll, já pensando na atualidade do Programa Mais Educação, aborda a questão da cidade educadora como outra perspectiva para que ocorra a Educação Integral, em que é preciso “baixar os muros da escola é colocá-la em diálogo com o que está em seu entorno em termos de políticas públicas, equipamentos públicos, atores sociais, saberes e práticas culturais” (MOLL, 2012, p. 142). O Programa Mais Educação, que se trata da estratégia atual do governo federal para a implantação de uma jornada ampliada nas escolas públicas, que já se

⁵ Para quem tiver maior interesse nesse autor, sugiro as publicações *A Escola Pública de Tempo Integral: universalização do ensino público* (1988), *Viabilidade da escola pública de tempo integral* (1988) e *Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade* (2009).

⁶ Lígia Martha Coelho e Janaína Menezes são professoras da UNIRIO e pesquisadoras do NEEPHI – Núcleo de Estudos e Pesquisa Escola Pública em Horário Integral. No decorrer de minha escrita, também dialogo com as produções de Ana Maria Cavaliere e Lúcia Velloso Maurício, que integram o mesmo grupo.

estende em todos os Estados brasileiros, foi o inspirador de minha pesquisa e de meu interesse em empreender este trabalho. Tal programa prevê, em suas orientações, que oficinas no contra turno podem ser realizadas em espaços fora da escola, tais como: praças, associações de bairro, salões de igreja, entre outros.

A autora nos convida a desnaturalizar o olhar de que as práticas de Educação Integral só possam ocorrer dentro do espaço físico da escola. A cidade é tomada como território educativo e a formação dos alunos no programa pode ocorrer em parceria e colaboração com o espaço da comunidade do entorno escolar e com as pessoas que nela vivem.

Educação Integral pode ser entendida, então, enquanto uma concepção educativa de priorizar as aprendizagens dos sujeitos em diversas áreas, mas, para que isso aconteça, é necessária uma jornada ampliada, um tempo estendido, ou seja, um tempo para que, além das quatro horas de ensino regular, outras dimensões sejam trabalhadas. Talvez por isso ao falar em Educação Integral se fale em escola de Tempo Integral como sendo seu sinônimo, o que acredito que não o seja o adequado, contudo para que a primeira aconteça, a jornada ampliada se torna necessária. Obviamente que somente a jornada ampliada não é garantia de uma formação integral dos sujeitos, pois ela pode acabar se tornando mera ocupação de tempo do aluno, ou ser tomada somente como uma socialização no espaço escolar. Caberia, assim, a pergunta: é possível alcançar tal formação?

Depois de mostrar diferentes entendimentos sobre Educação Integral, a partir de diferentes perspectivas teóricas⁷, penso ser importante destacar como este trabalho a compreende. Nesta pesquisa, penso que a Educação Integral também pode ser tomada como uma estratégia da governamentalidade neoliberal, como captura do tempo, da ociosidade, do gerenciamento do risco e da constituição do sujeito aluno contemporâneo. O que quero dizer é que ela também pode ser pensada como regulação de uma comunidade escolar e local. Com isso não digo de sua positividade ou negatividade, e sim de sua produtividade, instituindo um processo civilizatório dos sujeitos em comunidades de vulnerabilidade social, e produzindo também uma subjetividade afeita aos desígnios de uma racionalidade neoliberal.

Tenho pensado que Educação Integral é um conceito difícil de capturar em um só, pois ele se diversifica de acordo com as relações de poder e de saber que o atravessam, contextualizadas cultural, histórica e socialmente. Ele se ampara, teoricamente, diferentemente,

⁷ Quando destaco as diferentes perspectivas teóricas me refiro a outras teorizações utilizadas pelos pesquisadores citados nesta seção e que se diferem daqueles que embasam esta Tese. Lendo os artigos produzidos por esses autores localizei como seus aportes teóricos o marxismo, estudos político-filosóficos e as teorias críticas em educação.

de acordo com os saberes julgados produtivos de uma época. Mas, certamente é um tema que nos prende e nos intriga a pensar na busca, que talvez não exista, de um único conceito que o abarque totalmente, dada a dimensionalidade de práticas pedagógicas diferentes que ele permite operar na escola e na sociedade.

1.3 O EXERCÍCIO DE VER, DIZER E ANALISAR

Considero importante esclarecer no início do projeto os caminhos metodológicos que por mim foram escolhidos para sua feitura. Eu o faço porque, já desde o capítulo três, começo a realizar análises de discursos, utilizando-me de um cabedal de documentos para isso, por isso percebi que deveria contar como a Tese foi se estruturando.

Para responder meu problema de pesquisa, acabei por estruturar este trabalho em dois momentos. Primeiro, faço uma análise de proveniência da Educação Integral no Brasil, descrevendo no recorte do início do século XX até o presente, como as propostas sobre a Educação Integral se efetivaram. No segundo momento, a partir dessas condições, analiso a emergência do dispositivo de intersectorialidade na governamentalidade neoliberal por meio do Programa Mais Educação, que coloca a intersectorialidade como condição presente para a Educação Integral se realizar.

Estabelecidos os dois momentos necessários e complementares, realizo uma análise das proveniências da Educação Integral no Brasil, trabalhando com um conjunto de materiais bibliográficos diferentes, assim como os autores que subsidiaram teoricamente cada seção. De cada período que me detive em estudar, destaquei discursos predominantes que circulavam nas propostas. Procurei dar visibilidade aos processos de como essas propostas se constituíram e como elas construíram a história a educação integral no país.

Quanto à primeira etapa, poderia dizer que o discurso da Educação Integral é formado por enunciados, que não são unidades estanques, mas rupturas e/ou continuidades que acabei por reconhecer ao analisar os documentos e materiais sobre as propostas de educação integral no Brasil. Ressalto isso como forma de explicar como acabei por construir as categorias de análise no capítulo da proveniência.

No segundo momento, mostro como o Programa Mais Educação, enquanto uma ação indutora da Educação Integral contemporânea, consiste em uma das formas de operar a ampliação das funções da escola e faz emergir o dispositivo de intersectorialidade. Procurei realizar, na Tese, um deslocamento do governo da conduta dos outros para o governo de si quando da emergência do dispositivo de intersectorialidade.

Trabalhei, no decorrer da pesquisa, com um volume e uma variedade grande de materiais. Optei em descrever eixos nos quais eles se enquadram para os leitores deste trabalho entenderem a materialidade documental na qual me debrucei nas análises, as quais se encontram referenciadas ao término do trabalho. Foram analisados para este trabalho: 8 decretos nacionais, 2 programas de governos federal, 12 leis nacionais, 4 publicações de manuais de orientação de Ministérios parceiros do Programa Mais Educação, 4 portarias, 1 nota técnica, 1 instrução normativa, 10 materiais de orientações pedagógicas, normativas e de implantação do Programa

Mais Educação, e 14 informações obtidas de sites dos Ministérios envolvidos com o Programa Mais Educação e do site do Ministério da Educação. Ainda foram utilizados, em menor proporção, materiais provenientes de blogs, jornais e revistas online onde apareciam ações e experiências do Programa Mais Educação e Educação Integral. Para uma melhor visualização dos materiais selecionados para a pesquisa construí o quadro a seguir:

DOCUMENTOS	MATERIAIS SELECIONADOS PARA ANÁLISE
Leis Nacionais	1 - Lei n. 12.761, de 57 de dezembro de 2012. Institui o Programa de Cultura do Trabalhador; cria o vale-cultura; 2 - Lei nº 11.977, de 7 de julho de 2009c. Dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida – PMCMV e a regularização fundiária de assentamentos localizados em áreas urbanas. 3 - Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. 4 - Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007. Institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania - PRONASCI e dá outras providências. 2007. 5 - Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. 6 - Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. (2004a). Conversão da MP nº 132, de 20 outubro de 2003. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. 7 - Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que institui o Plano Nacional de Educação. 8 - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. 9 - Lei nº 8.642 de 31 de março de 1993. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica e dá outras providências. 10 - Lei nº 8.642, de março de 1992. Dispõe sobre o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA. 11 - Lei Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. 12 - Lei nº 13.005, de 25.6.2014. Plano Nacional de Educação - Presidência da República. 2014
Decretos	1 - Decreto nº 7.083/2010 – Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. 2 - Decreto nº 6.226 de 4 de outubro de 2007: Institui o Programa Mais Cultura. 3 - Decreto nº 6.025, de 22 de janeiro de 2007. Institui o Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, o seu Comitê Gestor, e dá outras providências. 2007. 4 - Decreto n. 5.090, de 20 de maio de 2004. Regulamenta a Lei no 10.858, de 13 de abril de 2004, e institui o programa "Farmácia Popular do Brasil", e dá outras providências. 2004.

	<p>5 - Decreto nº 4.873, de 11 de novembro de 2003. Institui o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica - "LUZ PARA TODOS" e dá outras providências. 2003.</p> <p>6 - Decreto nº 539, de 07 de fevereiro de 1992. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente</p> <p>7 - Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário.</p> <p>8 - Decreto nº 6.286 de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE e dá outras providências.</p>
Portarias	<p>1 - Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. 2007.</p> <p>2 - Portaria de Estado nº 2.134, de 13 de novembro de 1991. Institui as Diretrizes Gerais e Recomendações para a formulação de Projetos Pedagógicos para os CIACs.</p> <p>3 - Portaria nº 2.134, de 13 de novembro de 1991- Diretrizes Gerais e Recomendações para a Formulação de Projetos Pedagógicos dos CIACs.</p> <p>4 - Portaria nº 364 de 8 de março de 2013c. Redefine a Semana da Saúde na Escola (Semana da Saúde na Escola), de periodicidade anual, e o respectivo incentivo financeiro.</p>
Nota Técnica	<p>1 - Nota Técnica Conjunta MDS/MS/MEC. Aprofundamento da gestão intersetorial na implementação do Programa Saúde na Escola. Brasília, 3 de maio de 2013.</p>
Manuais de Orientação de Ministérios Parceiros do Programa Mais Educação	<p>1 - Política Nacional de Assistência Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. MDS/SNAS, 2004.</p> <p>2 - Saúde na escola: textos básicos de saúde. Cadernos de Atenção Básica, nº24, Ministério de Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde Básica. Brasília, 2009.</p> <p>3 - Roteiro de Mobilização para Adesão Programa Mais Educação. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e Ministério da Educação, 2013.</p> <p>4 - Programa Saúde na Escola 2014: passo a passo para adesão. Ministério da Saúde e Ministério da Educação, Brasília, 2014.</p>
Instrução Normativa	<p>1 - Instrução Operacional e Manual de Orientações nº 01 da Secretaria Nacional de Assistência Social e Combate à Fome - SNAS –MDS / SEB - MEC, de 18 outubro de 2014 que orienta a atuação dos gestores, equipes de referência, trabalhadores dos Municípios, Estados e Distrito Federal, em relação à articulação e integração das ações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.</p>
Manuais de Orientação Pedagógica, Normativa e de Implantação do Programa Mais Educação	<p>1 - Programa Mais Educação: passo a passo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Mais Educação: passo a passo. - Brasília, 2013. (Série Mais Educação).</p> <p>2 - Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no território. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.</p> <p>3 - Manual Operacional de Educação Integral. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2012.</p> <p>4 - Caminhos para Elaborar uma Proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada. Série Mais Educação. MOLL, Jaqueline (org.). CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular, Brasília, 2011.</p> <p>5 - Programa Mais Educação: passo a passo. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2011.</p> <p>6 - Educação Integral/ Educação Integrada e(m) tempo integral: mapeamento de experiências em jornada ampliada no Brasil. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ SECAD. Brasília, 2010.</p> <p>7 - Manual da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do programa Dinheiro Direto na Escola. Brasília, 2010.</p> <p>8 - Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no território. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b.</p> <p>9 - Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.</p> <p>10 - Manual Operacional de Educação Integral. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Currículo e Educação Integral Básica. Brasília, DF, 2014.</p>

Sites e Portais de Governo.	<p>1 - Saiba Mais - Programa Mais Educação. 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br</p> <p>2 - Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). 2009. Disponível em: http://www.portaltransparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/curso_PNAE.pdf</p> <p>3 - Bairro-Escola, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8768.</p> <p>4 - Política Nacional de Habitação (PAC). 2004. Disponível em: http://www.cidades.gov.br/images/stories/ArquivosSNH/ArquivosPDF/4PoliticaNacionalHabitacao.pdf</p> <p>5 - Programa Fome Zero. 2003. Disponível em: http://www.fomezero.gov.br/doacoes-1/legislacao.</p> <p>6 - Programa Mais Cultura. Perguntas e respostas frequentes. Disponível em www.cultura.gov.br.</p> <p>7 - Escolas das Regiões de Fronteira integram programa intercultural com países vizinhos. Disponível em: http://centraldemidia.mec.gov.br/.</p> <p>8 - Condicionalidades do Bolsa Família. Disponível em: http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/condicionalidades/acoes-integradas/programa-mais-educacao.</p> <p>9 - Vacina contra HPV deve imunizar 4,9 milhões de meninas no país. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/saude/2014/09/vacina-contrahpv-deve-imunizar-4-9-milhoes-de-meninas-no-pais.</p> <p>10 - Programas do MEC investem no desenvolvimento das escolas rurais. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/03/programas-do-ministerio-da-educacao-investem-no-desenvolvimento-das-escolas-rurais.</p> <p>11 - Portal da Educação Integral. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br.</p> <p>12 - Discurso da Presidente da República, Dilma Rousseff, durante compromisso Constitucional perante o Congresso Nacional. Disponível em: http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discorso-da-presidenta-da-republica-dilma-Rousseff-durante-compromisso-constitucional-perante-o-congresso-nacional-1. Acesso em: 01 jan. 2015.</p> <p>13 - Escolas de Fronteiras. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/.</p> <p>14 - Programa Saúde nas Escolas. Disponível em: http://dab.saude.gov.br/portaldab/pse.php. 2015.</p> <p>15 - Mais Educação: escolas podem aderir ao programa até o dia 3. Disponível em: http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/noticias/2014/maio/mais-educacao-escolas-podem-aderir-ao-programa-ate-o-dia-31. 2014.</p> <p>16 - Ações em educação garantem pleno desenvolvimento intelectual dos jovens. Disponível em: http://blog.planalto.gov.br/assunto/bolsa-familia/. Acesso em: 19 fev. 2015</p>
Programas de governo	<p>1 - Projeto Minha Gente: informações básicas sobre o projeto. Brasília, INEP, maio de 1992.</p> <p>2 - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995.</p>
Demais fontes	<p>1 - Foram utilizados em menor proporção materiais provenientes de blogs, jornais e revistas online onde apareciam ações e experiências do Programa Mais Educação e Educação Integral.</p>

Quadro 1 - Materiais de Pesquisa

Esse conjunto de materiais compõe meu material empírico de análise, com o qual faço o exercício de ver e de aprender sobre a Educação Integral. Segundo Foucault, “é preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos” (FOUCAULT, 2007, p. 29). Assim, tomei na recorrência enunciativa de cada seção dos materiais os enunciados que os discursos sobre a Educação Integral formavam quanto à temática de minha pesquisa. Foucault também nos leva a pensar na investigação das

descontinuidades, em não nos apegarmos ao estudo somente em sua linearidade histórica, mas naquilo que emerge, que desponta. Inicialmente, havia pensado que todas as propostas de Educação Integral somente agregavam elementos de umas às outras, e que nesse somatório de ideias, proposições pedagógicas, legislações, as propostas iam se constituindo. Nas análises iniciais, já foi possível constatar que houve junções e complementações, mas também houve dispersões, contradições, acontecimentos pontuais e monumentais em cada uma. Decidi, então, ao estudar a proveniência em relação à Educação Integral, ver as suas continuidades e descontinuidades históricas, “sacudir a quietude com a qual as aceitamos: mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas” (FOUCAULT, 2007, p. 29).

Percebi, com isso, que em cada período histórico despontavam enunciados sobre a Educação Integral que, se ligados historicamente, produziram um dizer verdadeiro sobre a mesma. Mas, também excluíram outros dizeres, outros saberes dados anteriormente, transformando-os e os ressignificando, por exemplo: a constituição dos alunos em cada proposta, os saberes que a escola elegia, as práticas eram defendidas no contra turno, o cidadão que o país desejava formar, as legalizações que foram necessárias para que isso acontecesse, entre outros. Descrever os “[...] enunciados é dar conta dessas especificidades, é apreendê-los como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar” (FISCHER, 2012, p. 77) é procurar entender as condições de existência dos mesmos e o que permite que eles possam ser reconhecidos. Importa “caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática” (FOUCAULT, 2007, p. 82-3). Analiso, então, que aqui se trata dos discursos e das práticas por eles institucionalizadas na Educação Integral: libertária individual e coletiva, civilizatória e desenvolvimentista, salvadora, modernizadora, reformadora, inclusiva e de aprendizagem.

Uma noção em que me ative nessa escrita e na análise foi a noção de autor, discutida por Foucault (2004a) na obra “A Ordem do Discurso”. Em algumas das propostas por mim analisadas, se destacava, com muito vigor, os sujeitos que as construíram e as defenderam, principalmente Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Percebi que muitos dos entendimentos cristalizados em educação que temos nos dias atuais, sobre a Educação Integral, são, de certa forma, instituídos pelas propostas defendidas por ambos. Penso ser fácil, como quem cai em uma armadilha bem elaborada, pessoalizar, dar maior ênfase a vida dos sujeitos, a quem eles eram e não às verdades e histórias construídas pelas suas obras. Percebi que suas trajetórias foram envolvidas pela defesa da Educação Integral em jornada ampliada, e não havia como escapar delas. Então, procurei, embora com dúvidas sobre o meu êxito nessa empreitada, olhar

a ambos na posição de autor, não como “indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio agrupador do discurso, como unidade e origem de suas significações” (FOUCAULT, 2004a p. 26).

Pensando assim, me ative no que suas autorias contribuíram para a formação de um discurso que é o da Educação Integral. Cada proposta teve seus autores, que agruparam em seu entorno dispositivos, enunciados, prescrições sobre como elas deveriam se dar e que sujeitos deveriam constituir. Cada uma certamente teve agrupações diferentes, pois se o “novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2004a, p. 26), esses acontecimentos, colocados em marcha por meio dos enunciados emanados pelo seu autor, constituíram verdades sobre o investimento na integralidade dos sujeitos alunos. Segundo Foucault, o “autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (FOUCAULT, 2004a, p. 28), portanto, ver a Educação Integral nessa perspectiva permitiu que eu enxergasse como os discursos foram formados, o que eles propuseram e até mesmo como eles se reinscreveram com o decorrer do tempo. Procurar entender “[...] aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados [...]” (FOUCAULT, 2004a, p. 30), ou seja, esse é o exercício que irei fazer para ver a Educação Integral, conhecê-la e estudá-la, um exercício de vê-la enquanto acontecimento.

Diante disso, se torna difícil conceituar precisamente o que é a Educação Integral e, na perspectiva deste trabalho, me inquieta e me importa saber como ela foi compreendida e apresentada para a educação em momentos históricos diferentes. Entretanto, considero importante, com a ajuda de teóricos da área, ir tecendo ideias de representações possíveis para ela. Isso é o que chamo de exercício de aprender sobre a Educação Integral sob suas múltiplas facetas e discursos, do que pode ser dito e pensado sobre o que é o objeto de que estudo. Não faço isso na tentativa de resgatar um conceito primeiro, original, o mais verdadeiro, mas de conhecer como se construiu uma formação discursiva sobre a Educação Integral e como ela constituiu um dispositivo que emerge contemporaneamente, sustentando práticas de integralidade nas escolas.

2 CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO: UM ESTUDO DE INSPIRAÇÃO GENEALÓGICA

Propus-me a realizar esta pesquisa de doutorado na perspectiva pós-estruturalista, com as teorizações desenvolvidas por Michel Foucault. Por meio dos estudos que já venho realizando nesse registro, aprendi, a partir das leituras desse autor, a não olhar o objeto em si mesmo, mas sim a vê-lo como um efeito de um conjunto de práticas que possibilitaram a sua constituição.

Isso significa que pesquisar o “Programa Mais Educação⁸”, enquanto programa federal para os sistemas de ensino, não é fixar somente nessa emergência, que agora se configura nas escolas públicas. É preciso analisar, estudar e conhecer as condições de possibilidade que tornaram a Educação Integral, com uma jornada escolar ampliada, uma ação que se estende para todo o país. Tais definições políticas e educacionais, no entanto, estão não só se redescrivendo em consonância com o tempo em que vivemos, como também gerando um deslocamento no papel da escola, nos sentidos atribuídos à educação e a quem cabe tal tarefa.

Ler sobre as mudanças que ocorreram nas práticas educacionais neste recorte de tempo, analisá-las e pensá-las me permitiu querer utilizar a perspectiva genealógica como uma atividade do pensamento, um modo de entender as coisas colocadas num registro estandardizado de conhecimentos verdadeiros, ou melhor, uma forma de pensar e de operar com o pensamento. A perspectiva genealógica, que pretendo empreender em meu estudo, irá procurar, como descrito por Foucault, “ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra toda a instância unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro” (FOUCAULT, 2003a, p. 171). Quero dizer, com isso, que, em tempos diferentes, diversas propostas de Educação Integral se gestaram e foram, por meio de práticas educacionais, constituindo um ordenamento discursivo sobre a temática, um dizer verdadeiro sobre isso. Esmiuçar, por meio da análise de documentos, como o discurso que institui uma verdade sobre a Educação Integral se constituiu será fundamental para meu trabalho.

Estudar o passado, as narrativas que o compuseram, os discursos e os saberes demandados em períodos anteriores sobre o meu objeto de pesquisa, bem como os ordenamentos legais que organizaram a educação nacional, me possibilitarão conhecer a emergência da educação integral. Interessa-me, também, reconhecer, ao estudar as condições históricas de possibilidade, como, contemporaneamente, a governamentalidade neoliberal

⁸ Doravante irei utilizar as iniciais PME quando me referir ao Programa Mais Educação.

visibiliza e potencializa a emergência da Educação Integral por meio de dispositivos para sua efetivação.

Se estou me propondo a trabalhar com essa perspectiva, é por esta não se ocupar com o discurso científico vigente, na medida em que não pretende sujeitar mais saberes, mas sim “dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capaz de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, formal e científico” (FOUCAULT, 1999, p. 15). Este é um desafio a que me proponho: pesquisar essa política que não só institui o tempo integral nas escolas, mas redimensiona o discurso de “*mais educação*” para além de seu entendimento nos cânones da educação moderna. Uma educação partilhada para e com a comunidade, uma educação que não só traz todos os alunos para escola, mas que procura inclui-los, permanentemente, nesse processo de aprendizagem. Tal processo diz respeito não só aos alunos, mas torna a comunidade responsável por melhores parâmetros de qualidade de educação e de gerenciamento do risco social, como pretendo descrever no transcórre do texto.

Pensar com Foucault e a partir dele possibilita que eu me desfaça de perguntas sobre se tais ações públicas serão positivas, ou não, para a educação, produtivas certamente. Já que “[...] a verdade é deste mundo [...]” (FOUCAULT, 2003b, p. 12), como diz o filósofo, interessa-me mais perguntar como as proposições dessas políticas educacionais vieram a se tornar verdadeiras, que discursos elas acolheram e sancionaram como verdadeiros (FOUCAULT, 2003b).

Para esse estudo de inspiração genealógico, pensei em tomar os documentos como fontes para análise não somente de um discurso, o da Educação Integral, mas de como ele também produz enunciados que se redescrivem e se reinscrevem historicamente, que seriam o da formação integral dos sujeitos da educação. Esse desejo de constituir os sujeitos alunos de forma mais plena, para tomar consciência de seu papel na sociedade e, assim, alcançar a liberdade e plenitude de amadurecimento, ganha variados contornos nas propostas educacionais por mim analisadas. Vejo que muito desse sujeito encontra potência e abrangência na proposta do PME na atualidade, já que o mesmo é a estratégia contemporânea do governo federal para produzir tal sujeito.

Por isso, considero importante estudar e analisar a Educação Integral, seja “buscando em fontes documentais até então desconhecidas ou desprezadas porque tidas como insignificantes ou infames, seja, colocando um olhar diferente” (VEIGA-NETO, 2009, p. 89). O autor propõe que esse olhar diferente recaia exatamente sobre o que todos já pensavam conhecer, já tomado como verdadeiro, no caso deste trabalho, a Educação Integral. A perspectiva genealógica neste estudo, então, não seria utilizada como um procedimento técnico,

para descrição de meu objeto de pesquisa, mas como “um modo de ver as coisas, que estão em determinadas práticas e suas relações com outras práticas – sejam elas discursivas ou não-discursivas” (VEIGA-NETO, 2009, p. 90). Para além do olhar de suspeita, importa o olhar questionador sobre como determinados dizeres sobre a Educação Integral se tornaram verdadeiros e quais efeitos eles geram na educação escolar contemporânea.

Ao priorizar um estudo de inspiração genealógica, acredito que dentre as ferramentas da oficina foucaultiana algumas, servirão como uma grade de inteligibilidade para as análises a serem feitas. Refiro-me principalmente à governamentalidade e à noção de dispositivo. Nesta pesquisa, pretendo dialogar com Foucault de modo a “tomar no todo ou simplesmente em pedaços as ferramentas conceituais do filósofo” (VEIGA-NETO, 2006, p. 83). Esclareço, com isso, que a governamentalidade e o dispositivo percorrem este estudo, por isso a minha preocupação em detalhar melhor ambos nas próximas seções, dada a importância conceitual que me oferecem. Em muitos momentos, outras teorizações e conceituações do filósofo também serão fundamentais para a construção deste estudo e irão paulatinamente se juntando à minha escrita.

2.1 GOVERNAMENTALIDADE E O DISPOSITIVO COMO FERRAMENTAS CONCEITUAIS

Os cursos desenvolvidos por Foucault em 1976, 1978 e 1979, respectivamente *Em Defesa da Sociedade; Segurança, Território e População* e *Nascimento da Biopolítica*, possibilitam perceber o deslocamento histórico, social e econômico nas artes de governar e nas formas de governamentalidade que foram e são exercidas no território, no corpo-indivíduo e no corpo-espécie, na população. Tais leituras são importantes para o entendimento da governamentalidade como uma racionalidade política, que permite a operacionalização de uma tecnologia de poder totalizante (ao atingir uma multiplicidade), e ao mesmo tempo, micro (individualizante), por, exatamente, preocupar-se com cada um e com o todo. Trata-se, talvez, de analisar como uma determinada forma de governar, a todos e a cada um, passa a ser desenvolvida através das propostas de turno integral. Por isso, compreendo as propostas de Educação Integral ao longo do tempo e contemporaneamente o PME como formas específicas de governar a população escolar.

Torna-se importante compreender os deslocamentos enunciados por Foucault em *Segurança, Território e População* como forma de entender de que modo as formas de regulação e governo sofreram deslocamentos e descontinuidades. Foucault ressalta, em suas análises, o deslocamento das ênfases do exercício do poder na soberania sobre o território, da

disciplina sobre o corpo-indivíduo e da segurança sobre a população. O que ocorre nessas passagens não são rupturas estanques, mas acoplamentos, deslocamentos, que redefiniram as relações de governo. Foucault esclarece que, para a passagem de uma sociedade disciplinar para uma de segurança, não se pode desfazer-se da primeira, mas utilizar-se de seus mecanismos, de modo mais refinado e no detalhe.

A razão de Estado emergente entre os séculos XVI e XVII, como forma de governar um Estado, desloca-se da ênfase anterior, o poder pastoral de base religiosa hebraica, “cujo papel é velar permanentemente pela vida de todos e de cada um, ajudá-los, melhorar seu destino” (FOUCAULT, 2006b, p. 366). A razão de estado, posteriormente, iria agregar alguns de seus elementos, principalmente os ligados à confissão: o pensar e o falar de si. Essa nova forma de governo pautava-se em princípios racionais, ou como dito por Foucault (2006a), não uma razão política geral, mas uma racionalidade específica, uma mentalidade pelas quais o Estado deveria conduzir suas ações, visando a transformar os antigos reinos em cidades racionalmente organizadas. A doutrina da Razão de Estado sustentava-se na ideia que “os métodos do governo estatal diferiam, por exemplo, da maneira como Deus governava o mundo, o pai a sua família ou um superior sua comunidade” (FOUCAULT, 2006a, p. 373). Mas, outro aspecto fundamental surge com esta racionalidade: a teoria da polícia. Sobre ela, Foucault expressa que:

A polícia engloba tudo, mas de um ponto de vista extremamente particular. Homens e coisas são considerados em suas relações: a coexistência dos homens sobre um território; suas relações de propriedade; o que produzem; o que se troca no mercado. Ela se interessa também pela maneira como eles vivem, pelas doenças e pelos acidentes aos quais estão expostos. É um homem vivo, ativo e produtivo que a polícia vigia. (FOUCAULT, 2006a, p. 379).

Mais do que uma teoria, a polícia serviu como instrumento de potencialização do Estado. A ela coube o papel particular de regulamentação, organização e regulação das ações dos homens vivos com o Estado e com mundo do trabalho, compreendendo, assim, em sua abrangência a justiça, as finanças e o exército. Cabe à polícia “permitir aos homens sobreviver, viver e fazer melhor ainda” (FOUCAULT, 2006a, p. 381). Eis o aparato que possibilita a operacionalização do Estado administrativo, a administração do povo e de suas condutas.

Nesse período, constitui-se todo um sistema disciplinar de regulamentação da economia, de distribuição espacial das coisas, das pessoas e do comércio. Em *Segurança, Território e População*, na aula de 18 de janeiro, Foucault analisa como as relações com a economia e a política se alteram, usando como exemplo toda a regulamentação empreendida pelo Estado para impedir a escassez alimentar. A escassez de alimentos, que geraria a revolta nas cidades, por

exemplo, era um acontecimento que deveria ser evitado, para tanto o Estado deveria limitar, disciplinar e controlar as ações econômicas. Impõe-se aqui, o fortalecimento das disciplinas, no esquadramento da população, em uma classificação dos elementos produtivos, do que deveria ser conhecido e regulado.

Sabe-se que a Razão de Estado bloqueou a arte de governo devido às situações sociais e históricas da época, entre elas: grandes crises financeiras, a guerra dos 30 anos, um quadro extensivo, abstrato e rígido oriundo ainda da soberania e de um modelo familiar inconsistente. Em outras palavras, ainda a “[...] primazia do problema da soberania, como questão teórica e princípio de organização política, foi um fator fundamental deste bloqueio da arte de governar” (FOUCAULT, 2003b, p. 286). É possível destacar que o desbloqueio das artes de governar se deram a partir de algumas mudanças e deslocamentos pontuais: a família deixa de ser o modelo de organização do Estado, mas se torna fundamental para a efetivação das ações do mesmo, deixa de ser modelo e se torna instrumento; o desenvolvimento de uma ciência de governo e a “percepção dos problemas específicos da população” (FOUCAULT, 2003b, p. 288), tornando-se esta o objetivo primordial e final do governo.

Já no século XVIII tal racionalidade se alterará para outra tecnologia de poder, que tomará a seguridade da população como foco, devendo ser analisada como um conjunto de elementos que necessitam de intervenções calculadas, para melhor governá-la. Obviamente, a disciplina não seria eliminada, “sua organização, sua implantação, todas as instituições das quais ela havia florescido no século XVII e no início do século XVIII (as escolas, as fábricas, os exércitos)” (FOUCAULT, 2008a, p. 142), continuariam a se utilizar desse tipo de poder, mas tampouco, como argumenta Foucault:

[...] a disciplina foi mais importante e mais valorizada do que a partir do momento em que se procurava administrar a população – administrar a população não quer dizer simplesmente administrar a massa coletiva dos fenômenos ou administrá-los simplesmente no plano dos seus resultados globais; administrar a população quer dizer administrá-la igualmente em profundidade, administrá-la com sutileza e administrá-la em detalhe. (FOUCAULT, 2008a, p. 142).

A população começa a ser vista como potencial investimento, tomada em sua produtividade enquanto corpo-espécie, possibilitando a criação de mecanismos de poder e estratégias de conhecimento, entre as quais a estatística se destaca. Tal tecnologia permite que os Estados consigam estabelecer “intervenções calculadas” (FOUCAULT, 1997a, p. 85). Aqui, aparecem os primórdios da Sociedade de Seguridade. Já que a população precisa ser potencializada na saúde, na educação, na segurança, os elementos das formas de governo

anteriores (poder pastoral, razão de estado), se agregam como acoplamentos que somente adicionam, não retiram forças dessa nova forma de governo dos vivos, parafraseando Foucault (1997).

A emergência da noção de população impulsiona, no século XVIII, o funcionamento dos dispositivos de segurança. Enquanto a disciplina procura incidir sobre o corpo do indivíduo, isolando-o e esquadrinhando-o, bem como docilizando-o, as técnicas de seguridade farão um investimento mais amplo. Não somente no indivíduo, mas neste em relação ao seu conjunto, a população. A “segurança é uma certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina” (FOUCAULT, 2008a, p. 14).

Os dispositivos de segurança procuraram relacionar a técnica da seguridade, com a maximização dos elementos positivos (como a força de trabalho), e a minimização dos riscos provenientes do interior desta população (como as doenças). Na esteira dessas mudanças, abre-se um campo de possibilidades para o início da governamentalização do Estado, fenômeno que permitiu que este conseguisse sobreviver e reorganizar-se, distribuindo o que compete, ou não, ao Estado (FOUCAULT, 2003b). Novas técnicas de agir sobre os fenômenos populacionais irão começar a se efetivar, principalmente de forma a “atuar sobre coisas aparentemente distantes da população, mas que se sabe, por cálculo, análise e reflexão, que podem efetivamente atuar sobre a população” (FOUCAULT, 2008a, p. 94).

Esta governamentalização do Estado permitiu o desenvolvimento da biopolítica. Tal política tem a vida e seus fenômenos, tais como saúde, natalidade, mortalidade como preocupações vitais. Isso decorre em função dessa economia geral de governo, que se fortalece com a sociedade de seguridade, por tomar a população como “objeto e sujeito destes mecanismos de segurança, isto é, a emergência não apenas da noção, mas da realidade da população” (FOUCAULT, 2008a, p. 15). O Estado começa a se dissolver em inúmeras práticas e políticas que incidem sobre a população, por meio de dispositivos não só disciplinares como também de segurança, como forma de prevenir e controlar riscos que possam ser geradas no interior da coletividade populacional.

Penso que o PME, encontra-se implicado e comprometido com as políticas de inclusão social, que buscam, entre tantas coisas, promover a seguridade das populações. Portanto, operar com a governamentalidade tal como desenvolvida por Michel Foucault também pode se tornar importante para a teorização e metodologia desta pesquisa. Procuro demonstrar, no excerto destacado a seguir, que existe, por parte do programa, uma preocupação em ações que redundem em benefícios sociais, econômicos, de saúde, ou seja, visam a um desenvolvimento

mais produtivo do sujeito aluno. Pretendo mostrar que o gerenciamento do risco social se torna potente nas práticas defendidas pelo PME.

A formulação de uma proposta de Educação Integral está implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral, conjugada à proteção social, que pressupõe políticas integradas (intersetoriais, transversalizadas) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura⁹. (BRASIL, 2009d, p. 28).

Como se percebe no excerto destacado, a questão social e de proteção estão presentes nos documentos de orientação do PME. Argumento que a proposta de Educação Integral pode ser entendida como uma ação biopolítica que operacionaliza estratégias de governo das condutas principalmente em termos de território e espaço para expansão de suas ações. A educação se torna um campo de intervenção e a escola o *lócus*, a instituição privilegiada que articula o poder disciplinar sobre os indivíduos, juntamente com o biopoder e os dispositivos de normalização e controle que atingem as coletividades. A partir disso, reconheço que a noção de biopolítica será fundamental também na articulação da governamentalidade e dispositivo na sequência das análises que realizo.

Destaco a governamentalidade neoliberal em separado das discussões que vinha fazendo sobre governamentalidade nesta seção, por entender que me preocupei até o momento, em mostrar os deslocamentos da governamentalidade e das artes de governar, e posteriormente me preocupo em estudar esta grade de inteligibilidade no contexto atual do neoliberalismo.

2.1.1 A Governamentalidade Neoliberal: Grade de Inteligibilidade da Pesquisa

Poderíamos pensar no liberalismo e no neoliberalismo simplesmente como sustentáculos de defesa e solidificação do sistema econômico capitalista que, de muitas formas, regem e conduzem a vida dos sujeitos na atualidade. Esse seria um pensamento demasiado simples para algo tão mais complexo, que envolve não só a economia, mas também como ela produz sujeitos afeitos às demandas geradas pelo mercado.

Esse processo que visa, sobretudo, a condução dos sujeitos, tem se mostrado regulatório, mas imperativo na sociedade atual, pois o neoliberalismo, na atualidade, irá interferir nas mais ínfimas questões que atravessam o social, o cultural, o corpo e a subjetividade dos sujeitos. Ao pensar no liberalismo e neoliberalismo, acredito que seja “mais produtivo compreendê-los

⁹ Educação Integral: texto referência para o debate nacional (2009d, p. 28).

como modo de vida, como ethos, como maneira de ser e de estar no mundo” (VEIGA-NETO, 2011, p. 38).

Tomando as assertivas foucaultianas, que dizem que as ênfases nas relações de saber e poder sofreram deslocamentos, acoplamentos necessários, para sua sobrevivência e adequação a novas formas de governamentalidade, foi necessário uma reinscrição nas formas de governar, em relação às práticas liberais e neoliberais. O próprio liberalismo, oriundo do século XVIII, não surge como um substitutivo de práticas de governo anteriores, assim como o neoliberalismo no século XX não emerge como nova condição desprovida dos elementos constitutivos de seu antecessor liberal. Muitas das proposições de vida social no neoliberalismo surgem acopladas a pontos que eram também importantes no sistema liberal. Liberalismo e Neoliberalismo como entendidos como sistemas que constituem modos de vida, que têm agregados às suas práticas e ao que elas conduzem elementos das artes de governar que os antecederam. Há, então, um deslocamento de uma governamentalidade liberal para neoliberal: enquanto no liberalismo os processos econômicos seriam deixados livres, no neoliberalismo o princípio de inteligibilidade “passa a ser a competição” (VEIGA-NETO, 2011, p. 39). Logo, a liberdade continua a ser requerida, pois todos devem ter liberdade, para competir e principalmente para consumir.

Como já dito, o liberalismo acreditava na espontaneidade de mercado. Foucault, no entanto, nos alerta que não se deve pensar que essa “nova arte de governar constituiria a supressão, o apagamento, a abolição, a, como vocês preferirem dessa Razão de Estado” (FOUCAULT, 2008b, p. 39). A governamentalidade liberal realiza uma modulação, um ajuste no desenvolvimento da Razão de Estado, uma inflexão necessária para sua organização e manutenção, em outras palavras, “é a razão do governo mínimo como princípio de organização da própria razão de Estado” (FOUCAULT, 2008b, p. 40).

As mudanças, que fui assinalando na escrita, certamente foram condições de possibilidade para o surgimento da política liberal moderna, que acredito deva ser pensada como um “tipo de relação entre governantes e governados, muito mais que uma técnica dos governantes em relação aos governados” (FOUCAULT, 2008b, p. 301). Tal política baseou-se na ideia de liberdade de mercado e dos interesses individuais como algo natural, e de que o Estado deveria governar menos, embora continuasse administrando setores públicos como a educação. O importante seria a intervenção mínima na economia, com a regulação por meio dos dispositivos disciplinares, já institucionalizados, e, no que interessa neste trabalho, principalmente por meio da escola. Esta, por excelência, serviu ao pensamento moderno no sentido de regular e disciplinar os corpos infantis.

Percebe-se que, da metade do século XVIII até hoje, as formas de governar foram e vão, paulatinamente, se modificando, se redescrevendo. Isso acontece em decorrência de mudanças sociais, econômicas e políticas, principalmente nos nossos dias. O neoliberalismo, que impera no contemporâneo, não é simplesmente um substituto das práticas liberais. Efetivamente, ele representa “um discurso de governança, precisamente potente por causa de sua capacidade de combinar a economia, o social e a política em nome da escolha racional como princípio de legitimidade” (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004a, p. 83). As práticas neoliberais realizam um vasto investimento em intervenções não só puramente econômicas, como também naquelas que atingem o sujeito e as formas deste se ver enquanto cidadão, de direitos, deveres e, principalmente, de escolhas. Sua incidência objetiva a constituição do sujeito contemporâneo, “numa sociedade em que os consumidores, e não os produtores, são considerados a força propulsora da prosperidade econômica” (BAUMAN, 2008, p. 100).

Embora o neoliberalismo tenha se utilizado de boa parte das ideias liberais, sua grande diferença, como apontam Saraiva e Veiga-Neto (2009), é que, enquanto o liberalismo tinha como naturais a liberdade individual e de mercado, a governamentalidade neoliberal “intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189). Estar no jogo do mercado neoliberal, significa “posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado” (LOPES, 2009, p. 155). O sujeito é educado para entrar no jogo, permanecer nele e desejar permanecer nele.

A educação pode ser vista, então, como investimento nas pessoas, no capital humano para que isso aconteça, pois a educabilidade dos sujeitos para viver em sociedade perpassa pelas funções da escola. Talvez muito mais agora do que em períodos passados, dado o estofo político de estímulo à educação integral por meio de um programa federal. As políticas educacionais vêm se gestando, preparando não só alunos, mas docentes e comunidades, para essas práticas que permeiam o corpo social, quais sejam, conseguir viver e sobreviver de forma flexível, adaptativa, em constante processo de mudanças. O sujeito aluno, destaque neste estudo o aluno integral, deve ter em sua bagagem intelectual as condições primordiais para viver em um mundo de mutações constantes, de volatilidade e não de solidez.

De forma presente vemos como as práticas neoliberais remetem ao investimento dos sujeitos para torná-los empresários de si, de suas vidas, se tornando responsáveis por suas escolhas e suas consequências. Na contemporaneidade, a Teoria do Capital Humano foi formulada na década de 50 por economistas da Escola de Chicago, com destaque para Theodore

Schultz. Nessa teoria, as competências e habilidades humanas deveriam ser pensadas no registro de um investimento capital nas capacidades dos sujeitos. A teoria da Escola de Chicago visava constituir a “chave de uma teoria econômica da população” (GADELHA, 2009, p. 143).

Os indivíduos precisam se ver como empresas, empresários de si mesmos, que precisam aprimorar suas competências e aptidões, investindo em si mesmos para se tornarem bons empreendedores, gestores de suas vidas, do sucesso e do fracasso que advierem de suas ações. Gadelha explica como “determinados valores econômicos à medida que migraram da economia para outros domínios da vida social, disseminando-se socialmente, ganharam um forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação” (GADELHA, 2009, p. 143-144), constituindo o que o autor fala uma cultura de empreendedorismo.

Os sentidos produzidos pelo mercado neoliberal, bem como as subjetividades dos sujeitos, são constantemente fabricados, a partir de princípios de eficácia, eficiência e equidade. Para tanto, é mobilizada uma multiplicidade de estratégias, a fim de constituir subjetividades afeitas a essa lógica. A educação se torna um campo de governo de condutas, onde tais estratégias podem ser operacionalizadas, por meio das práticas escolares e das políticas educacionais colocadas em marcha nas últimas décadas.

Acredito que a urgência histórica atual de constituir os sujeitos afeitos à governamentalidade neoliberal, que tomem para si a responsabilidade por suas vidas, seu sucesso ou seu fracasso individual de acompanhar as mudanças sociais constantes, produziu a necessidade de irromper um dispositivo de intersetorialidade. Sujeitos mais bem formados, em uma condição permanente de aprendentes, estariam mais aptos a competir no mercado neoliberal. Essa formação diz respeito a tudo que permita ampliar as potencialidades do sujeito: a socialização, as práticas de aprendizagem nas artes, os esportes, o meio ambiente, a dramatização e a expressão, sobretudo a capacidade de refazer-se e estar sempre pronto a aprender. Constituir um sujeito integral é constituir um sujeito aprendente, uma estratégia vital para uma sociedade de seguridade. Para isso, ações intersetoriais se tornam estratégias potenciais.

Acredito que, para além da perspectiva, das teorizações foucaultianas e das ferramentas aqui já assinaladas como importantes, em especial a governamentalidade, destaco outra ferramenta que será primordial neste projeto: o dispositivo. Sobre ele, escrevo na próxima seção deste capítulo.

2.1.2 A Noção de Dispositivo: Poder, Saber e Subjetivação

Considero importante discutir como estou tomando metodologicamente o conceito de dispositivo e, principalmente, procurar evidenciar como pretendo, o compreendo e operá-lo nesta pesquisa. Cabe lembrar que Foucault (2003c), ao preocupar-se com as práticas que evidenciam as relações de poder e saber, em como elas se articulam e se sustentam na constituição dos sujeitos, em meu entender ele não cunhou, ele deu um significado específico para o “[...] termo técnico: dispositivo” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 134). Enquanto uma grade de inteligibilidade, uma ferramenta analítica, tal conceito foi desenvolvido por Foucault, principalmente na sua obra *História da Sexualidade: a vontade de saber*:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder... o dispositivo da sexualidade funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder (FOUCAULT, 2003c, p. 100-101).

Nos limites deste trabalho, não cabe retomar toda a obra “História da Sexualidade”, mas sim tirar proveito, de forma pontual, de duas discussões que o filósofo traz nesse excerto para compreender a noção de dispositivo. A primeira, o dispositivo pode ser visto como algo que se dispõe em inúmeras práticas, por meio de estratégias específicas que se vinculam a outras tantas, em uma rede de poder e saber, sustentando discursos e instituindo verdades. A segunda, pode-se dizer que dispositivo reúne uma rede de poder e saber, e que a tensão entre ambos instituiu regimes de verdade, no caso do excerto, em relação à sexualidade na sociedade ocidental.

Chamo atenção para as palavras móveis e polimorfos, utilizadas por Foucault, o que já caracteriza que tal conceito se encontra em circulação, em movimento, apresentando-se sob diversas formas. Ou ainda, que um dispositivo pode historicamente ir se atualizando, se redescrevendo na medida em que for necessário, podendo ser um “[...] conjunto multilinear” (DELEUZE, 1990, p. 155), estando em constante desequilíbrio, integrando sistemas nem sempre homogêneos, porque isso é sua condição de existência. Como explica Deleuze, ao tratar da produção das subjetividades, algumas “escapam dos poderes e dos saberes de um dispositivo para colocar-se sob os poderes e os saberes de outro, em outras formas ainda por nascer” (DELEUZE, 1990, p. 3). Aqui mais uma característica importante da ferramenta analítica dispositivo, seu caráter relacional com outros tantos dispositivos, como forma de sua sustentabilidade e ramificação.

Busco a compreensão metodológica de dispositivo na entrevista *Sobre a História da Sexualidade*, publicada no Brasil no livro *Microfísica do Poder*, a qual explicita:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito, são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2003d, p. 244).

Ao pensar em uma rede que se estabelece entre elementos, que se tramam no interior de um dispositivo, percebi que também são tramados historicamente, produzindo as condições de proveniência da Educação Integral contemporaneamente. No PME, os discursos que estabelecem sua produtividade, enquanto prática indutora de uma política educacional, encontraram condições de existência porque outros elementos foram sendo construídos, articulados, sobrepostos e postos em circulação sobre a temática da Educação Integral anterior a esse programa: legislações, propostas pedagógicas, políticas educacionais, entre outros. Toda essa rede que se estabelece vem por fim, a constituir dispositivos ligados às práticas de Educação Integral.

Entendo, aqui, prática como Foucault a discute, como sendo a “[...] racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem” (CASTRO, 2009, p. 338) e que irá, por fim, constituir uma experiência ou um pensamento. Acredito que ao instituir um discurso que reforça a Educação Integral como possibilidade de aprendizagem, desenvolvimento do sujeito, melhoria na qualidade de ensino, melhor interação entre comunidade local e escola, como apresentarei no decorrer deste trabalho, torna-se possível pensar em práticas intersetoriais. Um dos efeitos produtivos do dispositivo é exatamente produzir esse dizer incessante sobre o aluno da Educação Integral, como ele é e como deve ser investido nele. Percebo, no entanto que isso não se dá ao acaso, mas vem de um somatório de propostas anteriores, que já procuravam produzir uma normatividade do que seria a Educação Integral. O estudo das recorrências históricas da educação brasileira, no recorte proposto por este estudo, será fundamental para meu entendimento de como a Educação Integral se constituiu e como os discursos sobre esse tema formaram verdades circulantes na sociedade sobre como esta deva se dar.

Logo, se a governamentalidade é a grade de análise que me permite entender como se dá a relação do governo do Estado, com o governo das condutas dos outros e o governo de si, a ferramenta do dispositivo me permite analisar os elementos que se dispõem, se tecem e se

tramam nos discursos que irei estudar nesta Tese. Entendo que tais teorizações e conceituações foucaultianas são produtivas quando operando em conjunto.

Na perspectiva em que este trabalho está sendo produzido, procuro compreender como, historicamente, foram se dispondo determinadas leis, propostas e conceituações sobre integralidade na educação e, ao cabo disso, a jornada ampliada como forma de a Educação Integral acontecer. Se em cada período da história da educação brasileira vemos propostas diferenciadas sobre a Educação Integral, acredito que vários elementos heterogêneos se articularam: normativas, prescrições pedagógicas, compromissos internacionais, manuais didáticos, resoluções, leis, planejamentos gerenciais, elementos já citados anteriormente. Tais elementos, potencializados pelas relações de poder e saber, vêm configurar o que, contemporaneamente, chamo de dispositivo de intersetorialidade e que irei trabalhar com maior detalhe em outro capítulo, mas que priorizará a constituição de uma subjetividade afeita a seu tempo neoliberal. Penso que a emergência do dispositivo de intersetorialidade na educação se deu recentemente, talvez com maior destaque na última década, mas que vem sendo incessantemente construído em propostas anteriores, sendo potencializado na governamentalidade neoliberal. Acredito que essa trama de saber e poder, que compõe um dispositivo, se torna estratégica para sua operacionalidade.

Disse que o dispositivo era de natureza essencialmente estratégica, o que supõe que trata-se no caso de uma certa manipulação das relações de força, de uma intervenção racional e organizada em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las, etc.... O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 2003d, p. 246).

As propostas que defenderam e instituíram práticas de Educação Integral se encontram inscritas nesse jogo de forças referido pelo autor citado, e delas derivam saberes que as sustentam. Foram sendo produzidos conhecimentos sobre Educação Integral, contextualizados histórica, econômica e socialmente, que demarcaram contemporaneamente nossos modos de ver essa proposta. Os referenciais históricos que apresentarei marcaram e articularam sentidos específicos ao sujeito por eles objetivado, qual seja o aluno integral.

Acredito que fomos historicamente sendo investidos a pensar sobre a temática da educação integral, criando o que talvez seja uma normatividade sobre o que vem a ser esta formação para os sujeitos. Ou seja, fomos paulatinamente, entre as várias propostas de Educação Integral e jornada ampliada, adotadas anteriormente no país, incorporando formas de

ver e dizer o que ela deve ser. Então, tal subjetividade vem se constituindo muito pelo que se enunciou e enuncia-se, como o que se viu ou se vê sobre essa temática, constituindo uma determinada normalização sobre a Educação Integral: que esta precisa ocorrer com tempo mais estendido e com atividades que potencializem aprendizagens de campos variados. Pretendo mostrar, ao longo deste trabalho, que, embora os enunciados sobre a Educação Integral se deem em diferentes propostas, existem pontos em seus discursos que se encontram, se apoiam, convergem e em outros momentos discordam, se repelem. Cabe ressaltar, ainda, que, na atualidade, não existe “um só instante na vida dos indivíduos que não seja modelado, contaminado ou controlado por algum dispositivo” (AGAMBEN, 2006, p. 42), sendo importante destacar que dispositivo diz respeito.

Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar (AGAMBEN, 2006, p. 40-41).

O argumento do autor me ajuda a pensar contemporaneamente sobre o dispositivo e suas implicações na sociedade atual. Embora os elementos de uma sociedade disciplinar ainda existam e, certamente, são condição de possibilidade para a existência de tantos outros dispositivos, Agamben (2006), com sua argumentação, permite que enxerguemos o quanto os dispositivos se disseminam sobre as mais variadas formas contemporaneamente, realizando investimentos para suas existências, nas mais ínfimas práticas que nos constituem. O que reforça minha ideia que a emergência de um dispositivo muito específico, que nomeio como dispositivo de intersetorialidade, encontra sua potencialização no período em que a governamentalidade neoliberal se dissemina por meio de políticas públicas no país. Mais notadamente, isso se percebe no início do governo de Fernando Collor de Mello e se capilariza com força na gestão de Luís Inácio Lula da Silva, na qual o PME é instituído e estendido para todo o território nacional, ganhando maior abrangência na atual gestão da presidenta Dilma Rousseff.

Entendo que o dispositivo é tudo que permite capturar, orientar, determinar e modular as ações e os discursos dos sujeitos, no caso que me interessa aqui, os sujeitos da Educação Integral. Percebe-se, pelo excerto de Agamben (2006), que as formas de regulação e controle dos sujeitos, hoje, se encontram em vários lugares, sem fronteiras de delimitação. A

visibilidade constante de si e dos outros se faz num permanente estado de investimento, onde se acredita ser livre, numa sociedade de autônomos, mas que, na verdade, é intensamente regulada.

3 DA PROVENIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Ao me propor a estudar a Educação Integral, deparei-me com situações inesperadas. Ao escrever sobre essa temática, me parecia que o conhecimento que tinha sobre Educação Integral, jornada ampliada, contra turno era, naquele momento, suficiente para realizar as discussões iniciais da pesquisa. Este foi meu primeiro grande achado: não ter certezas absolutas e aceitar trabalhar com a perspectiva da incerteza, que me levou a ter necessidade de conhecer mais e entender de forma mais pontual, isto é, o que pensava saber não traduzia a complexidade deste assunto. Em conversas informais, ao ler reportagens, ao dialogar com professores em espaços de formação na rede de ensino onde atuava, no grupo de orientação do doutorado, observei uma miríade de entendimentos sobre a temática. Primeiro, procurei a legislação, para compreender como na história da educação brasileira, questões como obrigatoriedade e permanência do aluno, foram aos poucos se modificando, se naturalizando e se reinscrevendo em discussões para além da permanência, já garantida. Isso seria a conhecida jornada escolar, que atualmente também vem sendo pautada como Educação Integral e jornada ampliada no contra turno.

Precisei demarcar, num segundo momento, um início para procurar as informações que desejava e esse limite histórico de imersão no assunto compreenderá desde a década de 20 até o momento atual. Para além do limite temporal, pois creio que a temática de constituição integral dos alunos atravessa a história, acredito que não bastava procurar apenas nas orientações legais. Decidi, por isso, estudar as propostas que defenderam e instituíram não só as práticas que se institucionalizaram em escolas, municípios, em estados até se estender em todo o país, mas também como acontece com as práticas mais contemporâneas. Além disso, foi necessário dar atenção aos materiais a que tive acesso, com o cuidado para não desconsiderar o que não era considerado oficial e, principalmente, para entender que, historicamente, os sentidos sobre a Educação Integral foram, e ainda estão sendo ressignificados.

Isto significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. Mas esta dificuldade não é apenas negativa; não se deve associá-la a um obstáculo cujo poder seria, exclusivamente de cegar, perturbar, impedir a descoberta, mascarar a pureza da evidência ou a obstinação muda das próprias; o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob condições positivas de um feixe complexo de relações (FOUCAULT, 2007, p. 50).

Ao analisar os documentos e os textos históricos que sustentam as teorizações, constato que meu objeto de pesquisa, parafraseando Foucault, não estava no limbo, esperando ser

descoberto e libertado. Foi o olhar instrumentalizado pelas teorizações que o produziu. Ao retomar o passado, não o faço como condição somente de entender o presente, procuro entender que práticas se constituíram nessa caminhada histórica para que hoje a Educação Integral se tornasse uma possibilidade de política pública a ser implantada nas escolas brasileiras.

Para esse caminhar, como já disse anteriormente, o estudo na perspectiva genealógica se torna potente. Procuro realizar, na minha pesquisa, tomando as teorizações de Foucault inspiradas na produção de Nietzsche, uma forma de trabalhar com a proveniência da Educação Integral desde o século XX. Quando trato de proveniência, inspirada nos dois estudiosos citados, procuro evitar um estudo de *Ursprung*, que buscaria a origem “para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma” (FOUCAULT, 2003e, p. 17). Tanto Nietzsche quanto Foucault acreditavam que *Entstehung* ou *Herkunft* marcavam mais adequadamente um estudo genealógico, principalmente o segundo, que remete a proveniência.

Essa pesquisa, portanto, compartilha da noção de proveniência não tentando marcar o ponto de origem da Educação Integral, como se houvesse um único começo possível. No recorte de período histórico que me proponho a pesquisar, busco “[...] começos inumeráveis” (FOUCAULT, 2003e, p. 20) ou então muitas possibilidades de Educação Integral que, em dado momento histórico, iniciaram seu percurso.

A partir dessas considerações, tenho como hipótese: a complexa trama histórica das relações de poder e saber vividas em cada época construiu o campo de possibilidades para que, hoje, a Educação Integral seja tomada como tarefa da escola e da educação pública, com ampliação de foco na participação da comunidade. A análise de proveniência por meio da “proliferação dos acontecimentos através do quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram” (FOUCAULT, 2003e, p. 20-1) permitiu encontrar as pontes, os apoios pelos quais, historicamente, foram se constituindo as condições para a emergência da Educação Integral contemporânea.

Entretanto, é importante o cuidado de “[...] não recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade” (FOUCAULT, 2003e, p. 21) e, no caso desta pesquisa, procurar encontrar uma linearidade nas variadas propostas de Educação Integral. Procuro, ao contrário, manter o passado, “o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós” (FOUCAULT, 2003e, p. 21). É nesse exercício de olhar o passado nas suas peculiaridades e discrepâncias próprias de seu tempo que me detenho neste capítulo.

3.1 LIBERDADE INDIVIDUAL E COLETIVA

Alguns silenciamentos devem ser tomados como os não ditos de um discurso, no caso, aqui, da Educação Integral. Talvez, para muitos estudiosos desse tema, os discursos que inicialmente visibilizaram uma educação que contemplasse maiores aprendizagens e se efetivasse eminentemente com atividades no contra turno, oficinas num turno de horas mais abrangentes, encontra seu maior expoente no pensamento e nas propostas defendidas por Anísio Teixeira. Já na década de 20, com os pioneiros da Escola Nova, seu nome ocupa centralidade, até os dias de hoje, nos discursos ligados à Educação Integral. Longe de questionar a importância desse educador, ao analisar essa temática, deparei-me com outra proposta de Educação Integral, anterior à sua, que se preocupava com a formação integral do sujeito: a proposta anarquista.

A educação brasileira começou a receber a influência das produções e ideias anarquistas entre o final do século XIX e início do século XX, advinda, principalmente, das vivências dos imigrantes, principalmente europeus, que para o Brasil vieram. Aqui chegando, constituíram um sólido movimento operário e puseram em circulação o ideário socialista de seus países de origem. Para esse intento, constituíram uma proposta envolvendo ações na educação e na cultura, por meio de escolas, que ficariam conhecidas como Escolas Modernas ou Racionalistas, bibliotecas e centros culturais. No entanto, antes de falar sobre as Escolas Modernas, que se encontram no centro de meu interesse, considero relevante fazer um breve panorama¹⁰ desse pensamento e de como ele se articula com a perspectiva de uma Educação Integral, tal e qual a discutimos atualmente.

A educação anarquista tem como princípios o “investimento na liberdade individual e coletiva” (GALLO; MORAES, 2005, p. 88). Pode-se pensar que, ao adotar como princípio educativo a liberdade de todos e de cada um, tal movimento se posiciona contrário a “qualquer organização política e social baseada na coação” (SILVA; SANTOS, 2009, p. 114). Para o movimento anarquista, instituições como o Estado e a Igreja agiam dessa forma, o que explica o caráter de rejeição da educação pública, tanto quanto do ensino privado, que no início do século XX era dominado pela Igreja Católica.

O que os anarquistas propuseram foi outro sistema educacional, não vinculado a nenhum governo, portanto não estatal visto como um aparato repressivo, nem a nenhuma corrente

¹⁰ Considero importante referenciar a dissertação do professor Dr. Silvio Gallo “Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco”, defendida em 1990 na Unicamp. Nessa pesquisa, Gallo se debruça sobre o pensamento anarquista e analisa a concepção de educação libertária, bem como a influência de Paul Robin enquanto teórico da educação integral.

religiosa ou Igreja, por acreditarem que esta havia “aperfeiçoado os meios de submissão das consciências” (SILVA; SANTOS, 2009, p. 117). Acreditavam que a educação tinha papel fundamental na constituição de um sujeito livre, autônomo em suas decisões e escolhas, logo, não priorizavam a questão hierárquica como fundamental. Esta deveria ser ultrapassada no decorrer do crescimento e da autogestão dos sujeitos.

A luta pela educação de qualidade para as crianças e jovens se inseria nas outras tantas lutas sociais que o movimento anarquista mundialmente defendia: “era necessário instrução para melhor reivindicar, ao mesmo tempo em que era necessário reivindicar para poder estudar mais” (CALSAVARA, 2012, p. 5). Inúmeros foram os autores, intelectuais, educadores, que discutiram a educação libertária, mas Gallo contribui ao elucidar a importância de Paul Robin para a construção de uma proposta de base libertária e anarquista integral.

Podemos considerar o pedagogo Paul Robin (1837-1912) como o principal nome da pedagogia libertária, por ter sido o primeiro a conseguir trabalhar, na prática, as diversas questões educacionais teóricas que vinham sendo discutidas nos meios socialistas. Toda a teoria pedagógica libertária que vinha sendo construída, como temos visto, por importantes figuras como Proudhon, Bakunin e outros, embora bastante interessante e profunda não tinha uma vinculação mais estreita com a realidade prática. (GALLO, 1990, p. 177).

Paul Robin exerceu papel de influência nos Congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores defendendo a educação libertária¹¹, entre 1880 e 1894, mas, sobretudo, foi o educador responsável pela efetivação do primeiro projeto de Educação Integral na prática, quando se tornou diretor do Orfanato Prévost, na localidade de Cempuis, nos arredores de Paris (GALLO; MORAES, 2005). Durante 14 anos, Robin dirigiu esse orfanato, preconizando o que para ele seria o ideal da Educação Integral, a articulação entre a educação intelectual, a educação física e a educação moral.

Praticando a educação integral, articulou o trabalho manual e o intelectual em aulas ao ar livre, junto à natureza. A inovação das colônias de férias junto ao mar visava o desenvolvimento moral; praticava a coeducação sexual, a formação científica e artística com ênfase na educação musical. Robin tinha repugnância pelos exames, notas e competições. O relacionamento com os alunos era antihierárquico, com base na solidariedade, considerada a virtude mais importante à vida social (SILVA; SANTOS, 2009, p. 118).

¹¹ A educação anarquista se autodenomina libertária por ter como princípio fundamental e condição de sua existência a liberdade na constituição do aluno, pois visava “a emancipação de todos os seres humanos.” (CALSAVARA, 2012, p. 2).

As produções de Robin exerceram forte influência naquele que viria a ser conhecido como o criador das Escolas Modernas ou Racionalistas, o espanhol Francisco Ferrer Y Guardia, que iria influenciar na constituição das Escolas Modernas brasileiras. Nascido na região da Catalunha, dedicou-se a lutar contra o regime monárquico em seu país, o que lhe causou o exílio na França, onde “conheceu o ideal libertário preconizado pelos anarquistas e identificava-se com Paul Robin, o idealizador da Pedagogia Integral” (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2007, p. 69).

A *Escuela Moderna* de Barcelona, criada pelo catalão, funcionou entre 1901 e 1905, com inspiração nas teorizações de Robin. Ferrer criou um método pedagógico intitulado Pedagogia Racional, “com forte inspiração positivista, colocando as ciências naturais como centrais” (GALLO; MORAES, 2005, p. 90). Defendia, com isso, um ensino voltado para o aluno, não só no professor, o que nos permite pensar nos elementos da pedagogia ativa que seria defendida futuramente por outros educadores. Advogava, ainda, a favor da espontaneidade em detrimento da mera aquisição de conhecimento, e que este “deveria ser retirado da experiência ou demonstração racional e científica” (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2007, p. 71). Devido às suas ideias, Francisco Ferrer, acabaria sendo preso, condenado por um tribunal militar e, fuzilado em 1909. No entanto, após sua morte, muitas Escolas Modernas inspiradas em sua proposta foram abertas na Espanha, e “espalharam-se também fora da Espanha, inclusive pelas Américas e, em especial no Brasil” (GALLO; MORAES, 2005, p. 90-1). A morte do educador catalão gerou visibilidade e divulgação de sua proposta educacional, de forma que acabou por fundamentar “a prática pedagógica anarquista no Brasil, processo que se refletiu nas escolas que foram fundadas após 1909” (GALLO; MORAES, 2005, p. 93).

Em terras brasileiras, a proposta de Educação Integral, defendida por Robin e materializada por Ferrer Y Guardia nas Escolas Modernas, ganhou força junto aos signatários do movimento imigrante operário, sendo organizado um Comitê Pró-Escola Moderna¹², com a finalidade de incentivar a constituição desse novo sistema educacional, que não deveria ter nenhuma ligação com o ensino público estatal, conforme constata o excerto a seguir:

Em numerosa reunião de livres pensadores, realizada no 17 do corrente, nesta capital, ficou resolvido a fundação de uma Escola Moderna que seguirá o programa da escola fundada em Barcelona pelo grande pensador Francisco Ferrer. Ficou constituído um comitê para tratar de organizar conferências e festas em benefício da escola, e desde

¹² Cabe ressaltar que a organização política dos movimentos sindicais se dava muito por meio dos Congressos Operários, ocorridos em 1906, 1913 e 1920, sendo que o Segundo Congresso Operário do Brasil, em 1913, teve como uma de suas temáticas de discussão o tema da Educação e Instrução da Classe Operária (GALLO; MORAES, 2005).

já contam seus fundadores com valiosos auxílios, entre eles o de um terreno que foi doado a fim de fazer dele um sorteio em benefício da escola. (LEUENROTH, 1909)¹³.

A partir daí, muitas foram as Escolas Modernas¹⁴ ou Racionalistas fundadas no Brasil, destacando-se em São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Ceará, entre outras. A fundação da Escola Moderna nº 1 deu-se em 1912, pelo professor e seu diretor João Penteado, sendo logo depois feita a fundação da Escola Moderna nº 2, também em São Paulo, com a direção de Adelino de Pinho. É importante destacar que o funcionamento desses educandários prescindia de um horário e de um tempo mais estendido, como divulgado no periódico “A Lanterna”:

Faz parte do objetivo desta escola, também, atrair a atenção dos pais dos alunos para a obra da educação e instrução segundo o método racionalista, e nesse propósito são realizadas pelo respectivo professor, todos os meses, festas escolares, constantes de conferências sobre assuntos educativos e sociais, hinos e recitativos escolares. Horário: *Aula diurna*: das 11h às 4 horas da tarde; aos *sábados* a aula termina a uma hora ou duas da tarde, logo após a volta do passeio campestre feito pelos alunos; *Aula noturna*: das sete as nove da noite, todos os dias, menos aos sábados. Programa: o programa com que foram iniciados seus trabalhos consta de português, aritmética, geografia, história e princípios de ciências naturais. O seu programa, todavia, como está determinado será ampliado de acordo com necessidades futuras (LEUENROTH, 1914, grifo do autor).

Os anarquistas defendiam, como princípio da educação integral, a autonomia individual e social, que levaria a uma autogestão. Mesmo posicionando-se contrárias às relações hierárquicas vigentes nas escolas da época, as Escolas Modernas, pelo excerto destacado, não abriam mão da organização, do planejamento da ação e dos horários definidos para a execução de sua proposta. Como constituir esse aluno, sem um processo permanente de investimento na subjetivação do mesmo? As formas de governar a conduta do outro se alteram historicamente, mas acontecem mesmo em uma proposta que defendia exatamente o contrário, pois a educação, enquanto atividade de ensinar e aprender, promove constantemente o governo dos sujeitos por ela abarcados.

No entanto, o sistema de ensino criado pelos militantes anarquistas não foi fecundo por muito tempo. Data-se que as escolas tiveram funcionamento legal entre 1912 a 1919. Ao serem vistas como um risco a sociedade brasileira, dadas as críticas feitas ao governo e à Igreja

¹³ Arquivo Edgar Leuenroth/Centro de Pesquisa e Documentação Social/UNICAMP. Em visita a Universidade Estadual de Campinas, em julho de 2012, tive oportunidade de conhecer esse espaço e, ao ser recebida como pesquisadora, tive acesso a diversos materiais de cunho anarquista, entre eles os jornais editados pelo militante anarquista Edgar Leuenroth, o Jornal A Lanterna.

¹⁴ Escola Eliseu Reclus (Porto Alegre/RS), Escola Germinal (Ceará), Escola da União Operária (Franca/São Paulo), Escola da Liga Operária de Sorocaba (Sorocaba/São Paulo), Escola 1º de Maio (Rio de Janeiro), Escola Moderna (Petrópolis/ Rio de Janeiro) e as Escolas Modernas nº 1 e 2 em São Paulo (GALLO; MORAES, 2005).

Católica, foram paulatinamente sendo acusadas de “propagar ideologia perigosa aos valores e a moral da sociedade” (GALLO; MORAES, 2005, p. 95). Ainda, de acordo com esses autores, a justificativa final para o fechamento das Escolas Modernas no país se deu devido a uma explosão que teria acarretado na morte do Diretor da Escola Moderna de São Caetano, em São Paulo. Tal acontecimento teria assegurado que esses estabelecimentos de ensino estariam lidando com a subversão e a insegurança para os alunos, e já no “final dos anos 10, quando a repressão ao anarco-sindicalismo se tornou mais severa, essas escolas foram fechadas e seus professores perseguidos pela polícia” (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 129).

O fechamento das escolas de São Paulo estendeu-se para todo o país e essa proposta ficou esquecida da educação brasileira da época. Em síntese, os pressupostos da Educação Integral Anarquista, como já dito anteriormente nesse texto, eram a educação intelectual (apreensão do patrimônio cultural da humanidade), a educação moral (prática da solidariedade e da liberdade) e a educação física (aprimoramento do corpo e a educação manual). Nesse âmbito, a educação anarquista julgava que deveria acontecer “[...] essencialmente pelo trabalho e para o trabalho” (GALLO, 1993, p. 35) e isso vem ao encontro de outra proposta dessas escolas: o ensino politécnico. Tal ensino poderia levar os sujeitos tanto ao domínio do conhecimento teórico, como ao conhecimento prático de uma atividade, o que iria gerar a emancipação e a completude de uma formação integral. Esse empreendimento seria realizado no que era denominado de acordo com a teorização libertária de *oficina-escola*, não funcionando atrelado ao espaço escolar, mas no próprio espaço fabril, pois “a oficina-escola deve estar na própria fábrica, aberta a todos, em contato direto com a produção” (GALLO, 1993, p. 38).

Vemos na atualidade, um retorno de um discurso já posto em circulação há décadas: o investimento em horas estendidas, em oficinas práticas e períodos de aulas teóricas. Embora com diferenciações, dada a contextualização social e econômica de sua época, é o que o Programa Mais Educação defende atualmente. Guardadas as proporções, percebe-se que o princípio é semelhante. Retomando o funcionamento da escola de Paul Robin, que veio a inspirar as Escolas Modernas, percebemos relações com a atual jornada ampliada da escola para uma escola nas propostas de Educação Integral:

Quando passavam para a aprendizagem das oficinas, os alunos tinham um período de nove horas diárias de estudos, assim divididas: cinco horas eram destinadas aos trabalhos manuais (sendo três horas na oficina e duas nos trabalhos coletivos); as outras quatro horas eram destinadas aos trabalhos escolares propriamente ditos, como as aulas teóricas. Entre os dez e os treze anos – período em que terminavam os estudos

primários – as crianças passavam em revezamento por todas as atividades práticas [...] (GALLO, 1993, p. 41).

O sujeito das décadas de 10 e 20, do século XX, necessitava de determinadas aprendizagens para empregar-se e constituir-se como um cidadão. Para a proposta anarquista libertária, aqui descrita, isso só seria possível por meio de horas de oficinas práticas aliadas às aulas teóricas. Essa é a semelhança encontrada com o Programa Mais Educação. Embora as solicitações e incitações ao sujeito que integra uma governamentalidade neoliberal sejam de outra ordem, suas potencialidades serão buriladas por meio de atividades em oficinas práticas em um contra turno, complementando as horas curriculares existentes na escola.

É interessante observar, também, que alguns preceitos defendidos pelos anarquistas, principalmente ligados à autonomia, aos direitos, à consciência social individual e coletiva, entre outras, balizaram outras teorias educacionais ao longo do tempo. É possível ver esses resquícios nos discursos das Teorias Críticas, por exemplo, mas, acima de tudo, a defesa pela formação integral dos sujeitos atravessará outras tantas propostas de jornada ampliada, que em dado momento tiveram condição de existência no Brasil.

Pode-se, talvez, pensar em uma “[...] vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história” (FOUCAULT, 2004a, p. 14) quanto ao discurso em defesa da formação integral dos sujeitos. E se houve condições de emergência na atualidade, de uma proposta de educação estendida em todo o país, podemos atribuir ao dispositivo de intersectorialidade que surge mediante uma urgência atual, mas que teve os pontos de apoio e sustentação, no decorrer da história da educação brasileira, inclusive da proposta Anarquista.

3.2 COMO CIVILIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, descrevo a proposta de Educação Integral que, pedagogicamente, defendia a educação como prática importante para a civilização dos alunos, por não a terem em seu meio social, tendo como fim último o desenvolvimento do país. Anísio Teixeira é um nome conhecido e reconhecido no cenário educacional brasileiro. Aqui, destaco aspectos que o ligam às propostas de educação integral, materializada por ele nas edificações que ficaram conhecidas como Escolas-classe e Escolas-parque. Ressalto que a importância desse educador é retomada nos próprios materiais de orientação do Programa Mais Educação, como referência para as propostas de Educação Integral no país¹⁵.

¹⁵ No caderno pedagógico da Série Mais Educação: texto referência para o debate nacional, no contexto histórico da educação integral no Brasil, é feito um considerável destaque para o pensamento de Anísio Teixeira, bem como do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implementado por ele na Bahia.

Anísio Teixeira foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, movimento que defendia a educação de qualidade para todos, tendo como ponto primordial o enriquecimento da instituição primária. De acordo com os pioneiros, para o “enfrentamento desta necessidade cabia uma ação decisiva do Estado em favor da escola pública, obrigatória e leiga” (LIMA, 2011, p. 226). Em sua formação, houve forte ressonância das produções estadunidenses, principalmente de John Dewey e William Kilpatrick. Em 1928, estudou na Universidade de Colúmbia, onde foi aluno dos mesmos, sendo ambos, em especial Dewey, marcadamente influente na produção de Teixeira. Lima (2011) destaca, em seu artigo, três princípios básicos do pensamento deweyniano que marcaram o pensamento anisiano: não haver separação entre vida e educação; não haver outro fim para educação que não seja mais educação; e a escola como uma comunidade em miniatura. De forma resumida, Dewey e Anísio, defendiam a valorização da experiência real com a educação, pois “não se aprende somente o que se tem em vista, mas um conjunto de temas e de valores que estão ligados a uma atividade que é desenvolvida, ou seja, aprende-se por associação” (LIMA, 2011, p. 231).

Os textos escritos por Anísio Teixeira, no início da década de 30, apresentavam uma forte crença na ampliação das potencialidades da escola, sendo que “cada enfoque revela um aspecto diferente, que pode ser o papel socializador, o criador de cultura, o formador de indivíduos para a democracia” (CAVALIERE, 2010, p. 255). Muitos recaíam na ideia de que era necessário um fortalecimento da escola pública primária, que na época encontrava-se enfraquecida de propostas pedagógicas e muito fragmentada. Acreditava o educador que o Brasil só seria desenvolvido, inserindo-se na sociedade global, por meio da solidificação da educação nacional, principalmente a inicial, que era chamada de primária. Tal investimento educacional traria ao seu encontro o progresso científico e democrático para o país.

Nesse sentido, o serviço de educação ganhou, recentemente, em algumas nações, pelos seus métodos de administração, pela precisão de suas medidas e pelo caráter das investigações em que se deve fundar, uma feição científica e progressiva. Mas por isso mesmo, perdeu seu caráter pessoal. Já se foi o tempo em que se podia administrar um serviço escolar pelas conjecturas mais ou menos autorizadas dos experimentados (TEIXEIRA, 1932, p. 75).

Percebe-se, nesse excerto, a forte influência de conhecimentos adquiridos por meio de sua estada fora do Brasil. O que o fez, acredito, comparar os sistemas de ensino no exterior e gerar, com isso, uma crítica à inoperância e ineficiência da escola pública primária. Anísio, juntamente com Fernando Azevedo e Lourenço Filho, podem ser considerados os “principais reformadores da educação brasileira” (GADELHA, 2009, p. 189). Os participantes do

Movimento da Escola Nova, em destaque os três citados anteriormente, eram de orientação e perspectiva liberal, e pretendiam modernizar a educação por meio da valorização da alfabetização e constituição de uma Educação Integral para os sujeitos. Para isso, se baseavam, principalmente Anísio Teixeira, “em avanços conquistados por nações mais desenvolvidas, como a França e, especialmente os Estados Unidos; por fim, foi decisivo no processo de cientificação da pedagogia brasileira, buscando orientá-la de acordo com os saberes e práticas da ciência moderna” (GADELHA, 2009, p. 189).

Para além de sua participação intelectual no cenário social brasileiro, Anísio Teixeira ocupou, por muitos anos, cargos na gestão educacional¹⁶, com destaque no Ministério da Educação, em setores vitais para o direcionamento de políticas educacionais. Após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1935, “[...] por motivos políticos” (FARIAS; AMARAL; SOARES, 2001, p. 207), se retira da vida pública. Durante todo o período “[...] que corresponde historicamente à implantação do Estado Novo – novembro de 1937 a outubro de 1945 – dedicou-se a atividades empresariais” (FARIAS; AMARAL; SOARES, 2001, p. 208) e também à tradução e à publicação de livros.

O retorno à vida pública brasileira se deu por meio do convite do governador da Bahia, Octávio Mangabeira, para assumir, em 1947, o cargo de Secretário de Educação e Saúde da Bahia. Na condução dessa pasta, “conseguiu organizar os conselhos municipais de educação e fundar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro” (FARIAS; AMARAL; SOARES, 2001, p. 208). É por meio desse projeto, do Centro Educacional, que Anísio viria a implantar o seu ideal de educação integral, defendendo, com isso, uma proposta de uma escola ativa, com jornada ampliada, mas com amplos espaços físicos para o desenvolvimento de variadas potencialidades dos sujeitos, preparando-os civilizadamente para a vida em sociedade.

Da perspectiva deste estudo, é possível pensar que a proposta de Educação Integral instituída e defendida por Anísio Teixeira constituiu um regime de verdade sobre a temática em sua época. Tenho a impressão de que as verdades sobre a Educação Integral, com jornada estendida, oficinas que potencializem atividades artísticas, desportivas, entre outras, começam a se fortalecer nesse período. Essas condições se deram devido aos cargos que ocupava e às influências que deles emanavam em forma de políticas e proposições educacionais. Tal constatação é inspirada em Foucault (2004a), para o qual importa pensar que “as grandes mutações científicas podem talvez ser lidas, às vezes como consequências de uma descoberta,

¹⁶ Anísio Teixeira foi Secretário-geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES, 1951); diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 1952); diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE, 1955). (GOUVÊA, 2009).

mas podem também ser lidas como a aparição de novas formas na vontade da verdade” (FOUCAULT, 2004a, p. 16).

Analisar o discurso sobre a Educação Integral, nesta pesquisa, me faz questionar “[...] sobre as regras de sua formação” (FOUCAULT, 2007, p. 89), a forma como um campo de saber sobre meu objeto de análise começa a se fortalecer. A instituição escolar é um *lócus* de larga circulação de discursos que, por sua vez, são fortalecidos, reatualizados, modificados e incorporados, instituindo-se em práticas que redundam em processos que irão subjetivar os sujeitos da educação, tornando-os afeitos ou não a determinadas propostas, no caso a Educação Integral.

A proposta anterior, anarquista, não conseguiu a abrangência e a interpelação que a proposta anisiana alcançou no país. Se, na perspectiva foucaultiana em que se encontra esta pesquisa, o discurso é constituidor de práticas e “dizer é uma forma de fazer [...]” (FISCHER, 2012, p. 39), uma certa forma de fazer e ver a Educação Integral se materializa nos centros educacionais compostos pelas Escolas-Classe e Escola-parque. Em que consistia esse Centro Educacional?

O complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira constava de quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho. O Centro abrigava crianças dos sete aos 15 anos, divididas em grupos a princípio organizados pela idade cronológica (CAVALIERE, 2010, p. 256).

O Centro Educacional compreendia, ainda, instalações para atendimento médico e dentário, bem como jardins e hortas. Os alunos permaneciam em uma jornada que compreendia o período das 7h30min às 16h30min, sendo estimulado que eles organizassem “inúmeras atividades: correios, clubes, biblioteca, banco, lojas, rádio escola, etc. Pesquisas e excursões incentivavam a investigação dos aspectos estudados” (NUNES, 2009, p. 126), conforme ele mesmo afirma:

E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais complexa por estar em mutação permanente. E além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1957, p. 2).

Na perspectiva desta pesquisa, é preciso olhar o discurso nas suas peculiaridades, nas relações que ele estabelece, que jogos de poder e saber se dispõem, tentando com isso “escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos” (FISCHER, 2012, p. 74). O que seria, talvez, de fácil interpretação aqui é perceber que Anísio foi um educador preocupado com a escola pública. Mas, para as lentes teóricas que utilizo foi a conjunção entre civilização e desenvolvimento na proposta por ele defendida que sustentou a educação integral. O que sugere que tenha sido a racionalidade em vigor naquela época.

E faço essa análise por dois motivos. O primeiro dá-se por partir do entendimento que, para Anísio, o alunado brasileiro não se encontrava preparado para viver em uma sociedade onde o grau de civilidade preciso compreendia conhecimentos e práticas inexistentes nas camadas sociais mais baixas, a educação carecia de cientificidade. Pensando no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, onde se efetivou sua primeira proposta pedagógica de Educação Integral, este “se localizava em uma das áreas mais pobres de Salvador” (NUNES, 2009, p. 121). Logo, cabia à escola constituir valores, hábitos e aprendizagens, para que esse processo civilizador ocorresse de fato. O segmento populacional pobre era alvo dessa proposta, como demonstro com o seguinte excerto.

Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se aparentemente, tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. 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 devíamos voltar à escola de tempo integral (TEIXEIRA, 1959, p. 3).

O segundo motivo é que, para Anísio, a questão do desenvolvimento do país era algo pungente e perpassava toda sua geração, primordialmente na década de 50, em que muitos educadores partilhavam da crença “na capacidade de intervenção planejada, racional e, em alguns casos, engajada, dos intelectuais com vistas à modernização do país” (BOMENY, 2009, p. 111). Em sua tese de doutorado, Lockmann argumenta que, nesse período da década de 50, “a noção de desenvolvimento se constitui na grande verdade capaz de resolver os problemas dos países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil” (LOCKMANN, 2013, p. 221)¹⁷. A

¹⁷ Kamila Lockmann argumenta, ainda, que a emergência da noção de desenvolvimento aparece “vinculada a uma nova maneira de perceber o fenômeno da pobreza e conseqüentemente ao posicionamento do Brasil como país subdesenvolvido” (LOCKMANN, 2013, p. 220). Esse estudo compõe sua pesquisa de doutorado intitulada “A Proliferação das Políticas de Assistência Social da Educação Escolarizada”, Tese de doutorado em educação do PPGedu da UFRGS.

questão do desenvolvimento do país era a tônica desse período. Logo, propostas que propiciassem de alguma forma esse intento de forma racional e organizada foram produtivas em sua época, o que explica porque a proposta baiana viria a germinar novos frutos em Brasília. Entende-se, então, porque o investimento na área educacional também deveria seguir a lógica de empreender esforços para que o desenvolvimento da nação fosse conseguido.

Na perspectiva anisiana, o progresso do Brasil estava a “exigir um sistema educacional adequado e compatível com as novas necessidades nacionais e os novos recursos nacionais” (TEIXEIRA, 1957, p. 2). Na década de 60¹⁸ o sistema educacional “da nova capital do país, Brasília, de cuja planificação Anísio Teixeira participou, foi organizado com base no modelo de Salvador, e pretendia ser referência para todo o país” (CAVALIERE, 2010, p. 258).

Brasília já tinha um plano urbanístico, habitacional e de moradias, e as escolas primárias já estavam projetadas para serem “[...] edificadas no interior das quadras, de modo que as crianças não tivessem de deslocar-se por longos trajetos” (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 164). Por esse motivo, foram então projetadas Escolas-parque, onde para cada grupo de quatro quadras haveria uma.

[...] destinada a atender, em dois turnos, a cerca de 2 mil alunos de quatro escolas classe, em atividades de iniciação para o trabalho (para alunos de 7 a 14 anos), nas oficinas de artes industriais (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física) (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 164).

A Escola-Parque foi entregue à população de Brasília no dia da inauguração da cidade, em 21 de abril de 1960, tendo sido seu projeto arquitetônico de autoria do arquiteto José Reis, integrante da equipe de Oscar Niemayer. Embora fosse da idealização de Anísio Teixeira que essas escolas fossem frequentadas por crianças e jovens de variadas classes sociais, na prática a própria organização de Brasília provocou que as mesmas atendessem filhos de classe média e alta. A população que veio para a nova capital em busca de melhores condições de vida foi colocada à “margem do desenvolvimento urbano e passou a residir em cidades-satélites, especialmente criadas para este fim” (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 167). Nesse aspecto reside

¹⁸ Cabe ressaltar que, em 1957, Anísio Teixeira já exercia o cargo de Diretor do INEP, tendo então a incumbência de elaborar o Plano Educacional de Brasília, “no qual retoma a proposta de Escola Parque implantada em Salvador e propõe sua generalização para o sistema educacional da nova capital” (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 163).

a maior e pontual diferença do sistema de Brasília para o da Bahia, embora ambas tenham tido o mesmo referencial: a proposta de Educação Integral de Anísio Teixeira.

Para o exercício que procuro fazer sobre meu objeto de análise, reconheço no funcionamento das Escolas-classe e Escolas-parque um alinhamento com o poder disciplinar institucional. Embora para sua época as contribuições anisianas tenham sido visionárias, e aqui expresse o respeito pela construção e contribuição desse educador, na perspectiva utilizada para esse projeto, entende-se que cabia o papel de disciplinar e civilizar os sujeitos para viver naquele espaço e tempo. A escola moderna foi criada para esta finalidade e as Escolas-classe e Escolas-parque não fogem deste balizador. Creio ser possível argumentar que essa proposta investia num agenciamento estratégico sobre a vida dos indivíduos e Anísio Teixeira entendia, com muita clareza, que, entre as três principais instituições que atravessavam a vida do sujeito – Igreja, família e escola – à última cabia a tarefa de “suprir as deficiências das demais instituições, todas elas em estado de defensiva e incapazes de atender com segurança e eficácia aos seus objetivos” (TEIXEIRA, 1959, p. 2). À escola cabia a tarefa pontual de regulação e controle da constituição de sujeitos afeitos às mudanças científicas e industriais que o país enfrentava. Segundo Anísio, o país vivia uma “contradição nacional entre um razoável progresso técnico, que de certo modo já adquirimos, e uma situação cultural em que se faz praticamente impossível a proposição coletiva de certos problemas” (TEIXEIRA, 1957, p. 6). Para o educador, tal mudança na forma de pensar dos cidadãos só ocorreria por meio da educação, mas não qualquer educação, e sim uma que investisse em atividades que preparassem inclusive os alunos para o mundo do trabalho. Pode-se aferir que, nesses modelos de escola, a distribuição espacial e temporal serviram não só como forma de investimento no corpo-indivíduo (escola-classe), mas também no coletivo (escola-parque), funcionando, no entanto, em espaços diferentes e não totalmente integrados. Para conseguir alcançar a constituição civilizada dos sujeitos, acredito que tenha sido preciso “saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras” (FOUCAULT, 2002, p. 123). Esse quadriculamento espacial com horários e propostas bem engendrados, uns na Escola-classe e outros na Escola-parque, não ficava ao acaso, porém perpassava por organização e regulação. O exercício de fazer uma hipercrítica, como aprendi com Foucault, não busca, de forma alguma desmerecer tal projeto, mas enxergar que a integralidade proposta por ele, na verdade, funcionava de forma separada e segmentada, bipartida, o que me leva a crer, então, que o investimento recaía de forma mais pontual nos aspectos individuais.

Pensando foucaultianamente, que o poder disciplinar é exercido de forma estratégica, não como uma apropriação, “mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a

funcionamentos” (FOUCAULT, 2002, p. 26), posso argumentar que os modelos de Escola-classe e Escola-parque foram estratégicos para chegar ao que seu proponente almejava: a constituição de um sujeito aluno civilizado e apto para viver em um período de desenvolvimento do Brasil. Outra questão que se sobressai é que, ao destacar o ensino formal na Escola-classe, automaticamente fica expresso que o atrativo, o prazeroso, as atividades diferenciadas, de oficinas, com o corpo e artísticas, não ocorriam nesse espaço, e sim no outro, da Escola-parque. Percebe-se a constituição de um binômio: a escola que ensina e a outra que permite outros movimentos, outras socializações.

A proposta anisiana, embora não tenha sido implementada em todo o país, estabeleceu saberes e uma teia de relações que nos perseguem e nos constituem até hoje, quando pensamos ou propomos a Educação Integral. Certamente, foi com esse modelo educativo que a temática de integralidade na constituição do aluno com jornada ampliada, com atividades e oficinas diversificadas se corporificou na história educacional brasileira, instituindo o que acredito que sejam práticas de contra turno: artísticas, corporais, manuais, entre outras. Em termos de efeitos no presente, essas são “práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos” (FISCHER, 2012, p. 74) que constituem nossos entendimentos sobre Educação Integral.

3.3 PARA A SALVAÇÃO DOS POBRES

Analiso e procuro descrever outra proposta, efetivada no Estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 80 e 90, que trouxe, após o modelo proposto por Anísio Teixeira, novamente com vigor a discussão da Escola de Educação Integral: os CIEPs ou Centros Integrados de Educação Pública. À frente da criação deles, as figuras emblemáticas de Darcy Ribeiro e do então governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola.

Mesmo correndo o risco de pessoalizar, e reafirmo que não é o desejo deste trabalho, torna-se quase incoerente não problematizar como as pessoas, os seus atos, os seus discursos acabam por se tramar de tal forma que, ao pensarmos em um projeto educativo, lembramo-nos dos sujeitos que o instituíram. Enquanto na proposta anisiana, arrisco dizer, o enfoque era dado ao desenvolvimento científico e pedagógico, na proposta dos CIEPs percebo um forte cunho social, político e assistencial. Obviamente, quando o discurso de Educação Integral dessa proposta se instituiu e se rarefez pelo cenário educacional, outros o precederam e certamente o constituíram de alguma forma. No entanto, houve desdobramentos pontuais, pontos de emergência em seus enunciados, que permitiram que eu contemplasse essa proposta como uma tentativa de salvação dos alunos pobres.

Durante o período de duas gestões governamentais¹⁹, nas décadas de 80 e 90, “foram construídos e postos em funcionamento 506 CIEPs, escolas públicas de tempo integral, com concepção administrativa e pedagógica próprias” (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 148). Segundo as autoras, houve um forte investimento da proposta no Estado do Rio de Janeiro, bem como decorreu disso uma visibilidade no país, ocasionando um debate nacional sobre a escola de turno integral. Os CIEPs surgiram na gestão do então governador Leonel Brizola, tendo como mentor intelectual Darcy Ribeiro²⁰, no contexto do Programa Especial de Educação do governo estadual. Vários autores (BOMENY, 2009; COELHO, 2009; MAURÍCIO, 2009) destacam que essa proposta, desde o início, apresentou repercussão devido às figuras atuantes, no cenário nacional, de Leonel Brizola, Darcy Ribeiro e Oscar Niemeyer, que projetou arquitetonicamente esses modelos de escolas.

Maurício destaca que muitas críticas foram feitas ao modelo dos CIEPs, principalmente pela imprensa, que sugeria que os mesmos se constituíram “em uma rede paralela, escola como um outdoor, prioridade ao tempo integral em detrimento da extinção do terceiro turno, ausência de proposta pedagógica, custo muito alto” (MAURÍCIO, 2009, p. 58-9). O aligeiramento para implementar e construir um número expressivo dessas escolas também foi tomado como fim populista e eleitoreiro. Em meio às críticas, elas se alastraram na cidade fluminense, ao longo de duas gestões do PDT que, no entanto, não foram ininterruptas e “[...] o fato de ambos os governos não terem feito sucessor do mesmo partido, levou ao desmonte, por duas vezes, das recém-inauguradas escolas” (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 151). Ainda de acordo com as autoras, as escolas que após esses dois períodos conseguiram continuar com uma proposta de educação integral, foram “aquelas com mais tempo de funcionamento, ou seja, que haviam consolidado uma experiência, uma equipe, e que já tinham, portanto, motivação e condições objetivas para defender seu trabalho” (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 152). Feita uma contextualização inicial, é importante, agora, conhecer melhor como eram os CIEPs e como seu maior defensor, Darcy Ribeiro, os entendia enquanto escolas de educação integral.

E importante destacar que a proposta arquitetônica dos CIEPs se diferenciava das Escola-classe e Escola-parque propostas por Anísio Teixeira não só pedagogicamente, mas também arquitetonicamente. Enquanto na proposta anisiana as atividades eram realizadas em

¹⁹ Gestões do Partido Democrático Trabalhista/PDT, sendo a primeira entre 1983-1986 e a segunda, entre 1991-1994.

²⁰ Na primeira gestão, de 1983, Darcy Ribeiro concorreu como vice-governador. Na segunda gestão, de 1991, Leonel Brizola retornou como governador e Darcy Ribeiro como senador. “Com o correr dos anos Darcy preferiu voltar ao Estado do Rio de Janeiro, para levar adiante a segunda etapa de construção e reconstrução dos Cieps” (GOMES, 2010, p.13).

dois espaços bipartidos e diferenciados, nos CIEPs, Darcy Ribeiro procurou que as mesmas fossem congregadas no mesmo espaço, com vistas a promover maior “integração entre as atividades desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas- como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escolar” (COELHO, 2009, p. 92).

Foi especialmente planejado para dar conforto aos alunos, professores e pessoas de apoio. Funcionava das 8h da manhã às 17h da tarde com capacidade para abrigar 1.000 alunos. Mas estava aberto aos jovens de 17 e 20 anos que faziam seus estudos à noite. Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possui 3 blocos. No principal, com 3 andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No 2º bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de esportes. Esse ginásio é chamado de salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows, festas, etc. No 3º bloco, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes que recebem cuidados de casais selecionados e treinados para a tarefa de orientá-los (LOUZEIRO, 1989, p. 17)²¹.

A proposta efetivada por Darcy Ribeiro procurava integrar, no mesmo espaço escolar, todas as atividades que ele acreditava compor um currículo pedagógico de uma escola integral. É preciso ter clareza, no entanto, que elas surgem vinculadas a uma visão também política, de uma gestão específica, e o que essa gestão almejava com a educação. E essa era uma vinculação que unia não só o educador, mas também o político Darcy Ribeiro com o governador Leonel Brizola.

Louzeiro argumenta em seu livro que, ao assumir o governo do Estado do Rio de Janeiro, em março de 1983, era do intento do governador construir, efetivar e resgatar as escolas públicas. E isso deveria ocorrer dentro de um planejamento, este deixado ao cargo de Darcy Ribeiro, que tornasse as escolas “em local agradável, limpo e arejado, onde o filho do pobre também se sentisse à vontade para estudar. Que a escola do pobre fosse um oásis na sua vida de dificuldades, privações” (LOUZEIRO, 1989, p. 13). O discurso dos CIEPs como escola de qualidade para comunidades carentes e pobres se fortaleceu exatamente porque seus maiores defensores acreditavam que as escolas brasileiras eram elitistas e seletivas. Para eles, os filhos dos pobres não conseguiam o rendimento necessário em função de carências sociais e econômicas, que a classe média que frequentava a escola pública tinha como suprir no contra

²¹ O material utilizado para extrair essas informações se trata de um folheto de propaganda dos CIEPs do Rio de Janeiro, feito pelo deputado do PDT José Louzeiro. Nele consta, além de informações sobre o funcionamento dos CIEPs que interessam essa pesquisa, uma clara defesa e propaganda da administração governamental de Leonel Brizola e da proposta de Educação Integral defendida pelo PDT.

turno das crianças. Em função disso, era primordial que as escolas funcionassem o dia inteiro e procurassem, também, atender outras demandas da ordem do social dos indivíduos.

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, provenientes dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica (RIBEIRO, 1986, p. 48).

O par pobreza e educação se torna indissociável nesse projeto educativo, bem como a possibilidade redentora para a salvação dos alunos seria encontrada na escola. Para além da educação formal, o CIEP conteria “[...] nele mesmo, em sua dinâmica interna, todos os aspectos de assistência social: educação, saúde, cultura, atendimento odontológico, reforço pedagógico e assistência familiar [...]” (BOMENY, 2009, p. 114). Pode-se dizer que a escola sempre esteve envolvida na racionalização do tempo dos sujeitos para a produção de cidadãos, mas a proposta dos CIEPs trouxe, em seu cerne, outra discussão: salvar os sujeitos pela escola. Com uma idealização social, se procurou investir nesses sujeitos, naquilo que lhes fazia falta em sua vida. Esse compromisso era por demais grandioso para ser imposto à escola, o que explica, de certa forma, a dificuldade de manutenção desses centros.

Creio que se inaugura, aqui, outro olhar para a Educação Integral, revestido de um aparato social que, nas duas propostas por mim analisadas anteriormente, não existiam, o que me lembra do questionamento foucaultiano sobre “[...] a que se deve obedecer, a que coação estamos submetidos, como de um discurso a outro, de um modelo a outro, se produzem efeitos de poder?” (FOUCAULT, 2006, p. 227). Esses efeitos de poder, nas práticas de educação integral, acredito que tenham no saber seu fio condutor e vice-versa, pois, a cada proposta, uma rede de saberes e conhecimentos sobre a Educação Integral foram necessários. Até para serem demandadas estratégias para a solução dos problemas que se agregavam a escola pública, que veio, sob a alcunha de CIEP na proposta do Rio de Janeiro.

No caso da proposta dos CIEP, houve um forte engendramento entre o político – pois se tratava de uma proposta de governo – e o pedagógico, o que possibilitou que se tivesse produzido outro dizer verdadeiro sobre a Educação Integral: que por meio dela haveria a ascensão dos pobres, livrando-os das mazelas que a sociedade lhes impunha:

É política realista, exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzidas a mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma. As ações pedagógicas desenvolvidas no CIEP emanam de uma visão interdisciplinar, de modo que o trabalho

de cada professor integre e reforce os trabalhos dos demais... o fenômeno educacional transcende a escola, deve ganhar as ruas (RIBEIRO, apud LOUZEIRO, 1989, p. 19).

Foucault entendia que a verdade é “o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros” (FOUCAULT, 2006, p. 233). Acredito que se houve condições de possibilidade para que, nas propostas atuais de Educação Integral, como o Programa Mais Educação, se defendesse a abertura da escola, mesmo que de formas diferentes nas comunidades e que o investimento se desse não só no ensino formal, mas em outras áreas do desenvolvimento, principalmente ligados a saúde. Suspeito que tenha sido com os CIEPs que tal discurso se corporificou e alcançou sentidos do que é importante para a escola pública integral: investir principalmente nas comunidades carentes para além do campo educativo.

Entendo que essas ações como formas de governar biopoliticamente a pobreza, pois, no espaço escolar, os alunos seriam incluídos em práticas que não eram usuais, à escola regular, tais como saúde, prevenção, cuidados com higiene, vacinação, alimentação saudável, entre outros exemplos. O educativo sofre um alargamento de suas funções, integrando também ações assistenciais.

Talvez, o que se tenha tentado foi gerar uma sensação de segurança, permitindo pensar que as crianças que frequentassem esses educandários seriam “transformadas”, utilizando as palavras de Darcy Ribeiro, em algo que sozinhas, com a escola de funcionamento regular, não conseguiriam. Arrisco dizer que tal proposta era investida de um biopoder, que procurou, por meio de sua efetivação, uma biopolítica assentada na defesa da mudança de concepção do que deveria ser uma escola pública. A meta de Darcy Ribeiro era “conseguir ajustar a escola pública à sua clientela maciça, que é o alunado popular” (RIBEIRO, apud LOUZEIRO, 1989, p. 18).

Parto do entendimento de que a proposta educacional, defendida pelo governo de Leonel Brizola, operava pontualmente com uma ideia: salvar os pobres e administrar melhor, com isso, a população. Era, para a proposta, que a comunidade se sentisse partícipe desse projeto, principalmente no envolvimento nas atividades ligadas à saúde e as culturais, pois elas eram consideradas “a ponte viva que leva a comunidade para dentro da escola e vice-versa” (LOUZEIRO, 1989, p. 20).

Nos CIEPS são realizadas também atividades no âmbito da saúde de forma integrada com a educação e a cultura. Voltadas para a promoção da saúde e para a prevenção de seus agravos, essas atividades envolvem todos os setores da escola e estendem-se às famílias dos alunos e às comunidades das quais são parte. Assim a educação em saúde torna-se parte integrante do projeto pedagógico da escola sendo desenvolvida em projetos específicos – campanhas de vacinação, de prevenção, de doenças – ou em

atividades cotidianas durante as aulas, refeições e exercícios físicos, quando informações e práticas de vida saudável são propiciadas e valorizadas (MONTEIRO, 2009, p. 38).

Racionalizar os problemas decorrentes de uma população, no seu interior e em seu funcionamento global, é princípio do governo das condutas em uma gestão pública. Saúde, analfabetismo, violência, certamente são alvos a serem considerados como problemas numa gestão governamental. No caso dos CIEPs, eles foram tomados como primordiais.

A escola regular de funcionamento de quatro horas foi duramente criticada por Darcy Ribeiro, que acreditava que a escola em tempo integral deveria ser uma resposta ao que “considerava a mentira do sistema público de ensino” (BOMENY, 2009, p. 116). A mudança paradigmática nas práticas de ensino e aprendizagem, na proposta de Educação Integral dos CIEPs se tornou, também, uma mudança social, não só na integralidade dos alunos, mas com vistas a gerar efeitos na comunidade de seu entorno. Talvez, a proposta se aproxime do gerenciamento do risco social, como vejo contemporaneamente no Programa Mais Educação, mas este já sendo de outra ordem, com uma forma de operar com a escola em espaços diferentes, como pretendo mostrar no decorrer do trabalho.

No ambiente escolar, é possível que diversas práticas possam “alcançar os corpos em suas ínfimas materialidades, quanto imprimir-lhes o mais permanentemente possível determinadas disposições sociais” (VEIGA-NETO, 2000, p. 11-2). Chamou-me a atenção, ao estudar os CIEPs, a importância que a escola e a educação deveriam dar às outras necessidades do ser humano, que vão, paulatinamente, o constituindo não só como sujeito, mas também como cidadão. Parece-me que havia uma condição irrevogável de mudança, como se a pobreza inevitavelmente fosse produzir um tipo de sujeito que só seria salvo pela escola de turno integral, sendo a pobreza, talvez, vista como um problema moral, algo que prescindia de uma intervenção mais proximal e duradoura, dando-se por meio das práticas escolares, em uma escola de turno integral.

Quando do início da segunda gestão do PDT, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro relançou o Programa Especial de Educação e a proposta dos CIEPs. Reafirmou a proposta de primeira gestão e destacou a importância de que, para que uma Educação Integral pudesse ocorrer, os alunos precisariam de mais horas na escola.

Como o PEE (Programa Especial de Educação) foi concebido para democratizar a escola, o horário integral é a proposta formulada para atingir este fim. A decisão política de atenuar as diferenças de possibilidades sociais, que são determinadas desde o nascimento da criança e continuam, inclusive, através da escola, intervindo no espaço escolar para reverter expectativas sociais, é determinante de todos os

conteúdos que alicerçam este programa. Seria impossível familiarizar as crianças ao livro, ao filme, ao teatro, a danças variadas, a músicas diversas, enfim, levá-las a alcançar a habilidade de domínio de códigos, que não são originalmente os dela, em quatro horas por dia (RIO DE JANEIRO, 1991, p. 62).

Percebe-se que a defesa de uma jornada mais ampliada se reforçou na segunda gestão, bem como a questão da situação social dos alunos como ponto primordial de intervenção das escolas. Se os CIEPs instituíram uma forma racional de governo dos sujeitos da educação, não foi somente para que uma educação mais contempladora de potencialidades dos sujeitos ocorresse, nem para melhorar as relações entre comunidade e escola, mas também, e talvez primordialmente, para exercer uma forma de governo das condutas, que interpelava os sujeitos na sua condição de pobreza para que dela conseguissem minimamente sair.

A proposta de Educação Integral não era mais defendida desde Anísio Teixeira, e mesmo esse não teve a visibilidade que a proposta carioca teve na sociedade, seja devido às lideranças de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, que sofreram a “[...] eclosão de uma virulência crítica”, (BOMENY, 2009, p. 115), seja pelos grandes prédios arquitetônicos, pelo alto custo aluno/ano, seja pela estreita ligação entre educacional e assistencial. O que posso dizer é que, muitas vezes, quando se fala em Educação Integral, vem à memória os grandes “CIEPs”, como os CIEPs ficaram conhecidos, e Darcy Ribeiro como o grande inventor e instituidor desse projeto educacional. Se o discurso institui marcas, provoca efeitos e constrói práticas, mesmo que a proposta dos CIEPs aparentemente não tenha se fortalecido, ela se reatualiza, quando novamente a Educação Integral entra na agenda educacional contemporânea.

3.4 INVESTIR NA MODERNIZAÇÃO DO PAÍS

Nesta seção, priorizo a entrada, no Brasil, de políticas de cunho neoliberal e quais os possíveis efeitos levaram ao que suponho que tenham sido as condições para a emergência do dispositivo de intersetorialidade. Parto da análise do governo de Fernando Collor de Mello até o governo de Luís Inácio Lula da Silva, procurando olhar como a Educação Integral foi incorporada, ou não, aos discursos educacionais, a ponto de constituir-se, atualmente, em um programa de abrangência e capilarização nacional. É importante esclarecer que todos esses governos realizaram investimentos e políticas, de variadas ordens, no campo da educação e não pretendo, aqui, entrar em toda a abrangência de cada proposta educacional desses governantes. Assim, metodologicamente, pincei e utilizei, como objetos de análise, documentos que tenham referência, ligação, proposições e articulações, de alguma forma, com a Educação Integral.

Moraes (2001), Harvey (2005) e Bazzo (2006) concordam ao dizer que as experiências neoliberais atingiram a América Latina no fim da década de 80 e início dos anos 90, iniciando sua expansão principalmente no Chile, México e Argentina. As reformas de cunho neoliberal adentraram o Estado brasileiro, primordialmente, no início dos anos 90, iniciando com o governo de Fernando Collor de Mello e acentuando-se, com maior prioridade, no mandato de Fernando Henrique Cardoso (PERONI, 2006; BAZZO, 2006; MORAES, 2001; CAMINI, 2006).

O projeto neoliberal se contrapõe ao “[...] conjunto institucional composto pelo Estado de Bem-estar social, pela planificação e pela intervenção estatal na economia, tudo isso identificado com a doutrina Keynesiana²²” (MORAES, 2001, p. 28). Se, durante algum tempo, o capitalismo precisou dessa política para sua sobrevivência, a consolidação do neoliberalismo²³ ocorreu por realizar uma dura crítica ao Estado interventor e provedor de políticas de seguridade, tratando de “[...] ancorar e justificar uma crítica política permanente da ação política e da ação governamental” (FOUCAULT, 2008b, p. 338).

Cabe destacar que Fernando Collor de Mello foi o primeiro presidente com mandato eleito pela população por voto direto, num período de redemocratização política pela qual vinha passando o Brasil. A campanha eleitoral que levou à eleição de Collor “foi pautada em torno de promessas de modernização do país, combate à corrupção e moralização da administração pública” (MENEZES, 2001, p. 63). Collor assumir a presidência, em 15 de março de 1990, tendo como vice-presidente Itamar Franco, seu antecessor foi José Sarney.

De forma pontual, pode-se dizer que o governo Collor renunciou a entrada de uma racionalidade neoliberal, pautando o mercado como definidor das ações do Estado. Na época, Aloísio Mercadante ocupava o cargo de professor de Economia na UNICAMP e na PUC/SP e manifestou-se sobre o plano de governo de Fernando Collor de Mello, como sendo um programa que iria gerar a privatização do Estado, bem como a internacionalização da economia. Segundo ele, isso fazia parte da estratégia neoliberal de desenvolvimento do país salientando

²² Moraes argumenta que, no contexto mundial do século XIX, as várias crises de fundo econômico (como, por exemplo, a queda da bolsa de valores em 1929) e social, a extremada concorrência entre os países mais desenvolvidos, fizeram com que Estados, como Estados Unidos, Alemanha e Japão, adotassem uma política mais protecionista e interventora, estatalmente. É nesse período que a teoria de John Maynard Keynes, *Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*, publicada em 1936, ganha visibilidade e adoção por parte de muitos Estados. “O New Deal americano e o Estado de Bem-estar europeu iriam testar (e aprovar durante bom tempo) a convivência do capitalismo com um forte setor público, negociações sindicais, políticas de renda e seguridade social” (MORAES, 2001, p. 30).

²³ O Neoliberalismo encontrou um excelente celeiro de ideias nos Estados Unidos, na Universidade de Chicago, mas adquiriu respeitabilidade acadêmica quando dois de seus principais precursores, Friedrich Von Hayek, em 1974, e Milton Friedman, em 1976, ganharam o prêmio Nobel da Economia (HARVEY, 2005).

que o governo Collor iria procurar “concretizar um projeto de reestruturação do Estado em bases neoliberais” (MERCADANTE, 1990, p. 2). Pode-se argumentar que os programas educacionais lançados no período do governo Fernando Collor de Mello traziam um forte discurso em prol da modernidade e da necessidade de o Brasil desenvolver-se, procurando “modelar a educação segundo a nova estrutura de Estado que se instalava no Brasil e que afirmava a hegemonia política do neoliberalismo” (FONSECA, 2009, p. 166).

De qualquer forma, esses autores e os citados anteriormente esclarecem que as práticas neoliberais começam a se instalar nessa gestão, e o motivo para que eu contextualize isso é exatamente para sentir a atmosfera política e econômica com que mais uma proposta de Educação Integral surge no país. Nesta seção, longe de retomar todos os eventos que ocasionaram a ascensão e queda, por impeachment, do primeiro presidente eleito por voto popular, me interessa analisar elementos de algumas de suas ações governamentais, na educação, que tenham correspondência com a Educação Integral. Especificamente, trato aqui da efetivação dos CIACs – Centros Integrados de Atendimento à Criança – enquanto proposta de Educação Integral com jornada ampliada, do governo Fernando Collor de Mello, para o território nacional.

Utilizarei principalmente, como documentos de análise, os decretos que instituíram o Projeto Minha Gente, as Diretrizes Gerais e as recomendações para a formulação de Projetos Pedagógicos de CIACs, o discurso pronunciado pelo então presidente Fernando Collor de Mello, quando do lançamento do Programa Setorial de Ação do Governo na Área de Educação, e posteriormente, alguns materiais e referências documentais que mostram como se deu a passagem dessa proposta para o governo de Itamar Franco. É pelo discurso do então presidente Fernando Collor de Mello que inicio, pois acredito que ele permite a apropriação do discurso de uma época.

Se queremos um país moderno, se queremos um país inserido nessa nova conformação geopolítica do mundo, teremos que obrigatória e necessariamente voltar a maior e melhor das nossas preocupações para a área educacional. Não podemos ter um país onde a cidadania não esteja plenamente realizada. E o cidadão tem que ter acesso às letras, à leitura, às informações, para poder julgar, para poder discernir, para poder decidir (MELLO, 1991, p. 80).

Esse é um excerto do discurso proferido pelo presidente Fernando Collor de Mello quando do lançamento do Programa Setorial de Ação do Governo na Área de Educação (1991-1995). Esse programa, no qual mais uma vez se reforça o discurso da necessidade de modernizar o país, tinha como propósito levar o Brasil ao desenvolvimento econômico e industrial. O

projeto para a educação era transformá-la em “fonte potencializadora das possibilidades de um desenvolvimento sustentado e de uma sociedade democrática, de acordo com os princípios difundidos pela Teoria do Capital Humano” (YANAGUITA, 2011, p. 4). Não por acaso começa a haver, no país, um novo ordenamento discursivo, ligado às ideias de qualidade, eficiência e modernidade.

Fonseca (2009) argumenta que, nesse período, ocorreram, no Brasil, ciclos de estudos que tinham como foco debater a qualidade em educação como algo prioritário. Para essa empreitada, foram convidados não somente estudiosos e pesquisadores do campo educacional, mas também administradores e empresários do setor privado. Em função desse ciclo de estudos, o Instituto Herbert Levy (IHL) e a Confederação Nacional da Indústria (CNI) divulgaram um documento, em que pautavam um conjunto de habilidades e competências necessárias para os sujeitos que se encontravam em formação no Brasil. Era importante que os indivíduos fossem preparados “de acordo com os novos requisitos do mercado: um profissional flexível, polivalente ou multifuncional, capaz de adaptar-se aos requisitos da nova estrutura do trabalho” (FONSECA, 2009, p. 174). Segundo a autora, também era recomendada a instalação de avaliação externa do ensino básico.

Essas ações do governo Collor colocaram em marcha alguns preceitos que acredito que possam ser reconhecidos como defendidos pelo neoliberalismo, tais como flexibilidade, adaptabilidade, multifuncionalidade. Os ditames do mercado manifestaram-se nos novos ordenamentos educacionais, e isto é exatamente o que demandava o neoliberalismo: uma forma de “relacionar, de referir, de projetar numa arte geral de governar os princípios formais de uma economia de mercado” (FOUCAULT, 2008b, p. 181). Reordenou-se a educação para que ela melhor correspondesse às novas perspectivas econômicas que se anunciavam no processo de modernização e renovação do país.

A culminância desses ciclos de estudos se deu num seminário organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 1991, no qual “foi debatido o tema “Qualidade, eficiência e equidade na Educação Básica” e, posteriormente o Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)” (FONSECA, 2009, p. 166). Todas as discussões realizadas no seminário foram, na continuidade, encaminhadas como subsídio para a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tramitava no Congresso. Esse envolvimento de diversos segmentos no debate por uma educação de qualidade correspondia a um discurso da nova presidência, que se endereçava à nação como forma de repartir as responsabilidades, pois todos deveriam se sentir responsáveis pela melhoria do país.

Portanto, resolvemos iniciar de pronto uma cruzada nacional em favor da criança brasileira. Ontem determinamos expressamente que o Ministro da Saúde assuma a função de Ministro da Criança, sendo responsável, diante do Presidente da República, do Governo e da Sociedade brasileira, por todas as ações que serão de imediato desencadeadas para evitar que nossas crianças continuem a sofrer como hoje estamos verificando. Naturalmente esta é uma tarefa que não cabe única e exclusivamente ao Governo. O Governo já abdicou da velha função de grande pai, de provedor de todos, de equacionador de todos os conflitos. Numa sociedade democrática há que se ter a participação do conjunto desta mesma sociedade para, juntos, elaborarmos e estabelecermos as soluções adequadas para estes e para outros problemas cruciais (MELLO, 1991, p. 74-5).

Era pontual que o presidente conclamasse toda a nação para uma cruzada em proteção da criança brasileira, prova disso foi a criação do Ministério da Criança, responsável por organizar e desencadear ações com esse fim. É válido lembrar que, provavelmente, a nação aguardava com expectativa as tão promulgadas ações que iriam “conduzir os descamisados e pés descalços pelo caminho da modernidade” (MELLO; SILVA, 1992, p. 3). Em nível de proposições para a área da educação, pode-se dizer que este governo ficou fortemente caracterizado por lançamentos de “impacto que buscaram garantir sua presença na mídia eletrônica e na imprensa” (MELLO; SILVA, 1992, p. 9).

Esses lançamentos geralmente se davam em relação a programas de larga expansão, para o país inteiro, embora eles não tenham vingado ou demonstrado influências significativas na educação nacional, devido à “conturbada e descontínua administração Collor de Mello” (FONSECA, 2009, p. 167). Pode-se citar o entre eles o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) e o documento Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional, lançado em 1991. Esse último documento destacava o papel da educação no processo de modernização do país, sendo ela uma prioridade nacional por ser considerada “um dos elementos necessários à reestruturação competitiva da economia e não um instrumento de resgate da dívida social” (MELLO, SILVA, 1992, p. 10).

Dos programas educacionais do governo Collor, em especial os CIACs, desconsiderando a ineficiência em sustentar a Educação Integral via esse programa, deve-se lembrar que foi a primeira proposta federal posta a efeito para o Brasil. Para seus críticos, foi um programa controvertido e custoso, pois os CIACs “a 1 milhão de dólares por unidade, inspirados nos CIEPs, viraram moeda eleitoral no governo Collor. A sua construção nos municípios obedecia a interesses políticos” (GADOTTI, 2004, p. 2). Com fins eleitoreiros ou não, não é esta a questão em que pretendo me concentrar, e sim em que ele reacendeu novamente as discussões em torno da Educação Integral e, em muito, se inspirou no modelo dos CIEPs. Em outras palavras, novamente o espaço e a construção grandiosa se tornaram elementos para pensar em uma jornada ampliada.

Mas em que consistiam os CIACs? Ao contrário do que se possa imaginar, mesmo com todo o discurso de modernidade e exaltação da educação como forma de chegar ao progresso do país, os CIACs tiveram sua criação ligada à Legião Brasileira de Assistência e não ao Ministério da Educação. Na verdade, eles integravam o Programa Minha Gente. Esse projeto “mais o do Ministério da Criança, ficaram, conforme prescrição dos decretos que os instituíram sob a coordenação do Ministério da Saúde” (FERRETTI, 1992, p. 65).

Art.1º é criado o Projeto Minha Gente com a finalidade de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente.

Parágrafo único: o Projeto Minha Gente compreenderá a implantação de unidades físicas, as quais abrigarão as seguintes atividades:

- I – pré-escola;
- II – escola de primeiro grau em tempo integral;
- III – puericultura;
- IV – convivência comunitária e esportivas;
- V – alojamento para menores carentes;

Art. 2º A coordenação do Projeto Minha Gente caberá ao Ministro de Estado responsável por aquele Ministério da Criança (BRASIL, 1991b)²⁴.

Esse decreto, datado de maio de 1991, é o que instituiu a criação não só do Projeto Minha Gente, como também foi propulsor de ações protetivas as crianças e adolescente, como a criação de estrutura física, um *lôcus* específico, onde tais ações poderiam ser realizadas. As unidades físicas, às quais se refere o decreto, são os CIACs. No entanto, no ano de 1992, novo decreto foi feito em relação ao Projeto Minha Gente, alterando de forma mais complementar não só a quem se destinava o Projeto, como também o comando do mesmo saía do Ministério da Saúde (Ministério da Criança) e ficava ao encargo do Ministério da Educação.

Art. 2º Para proporcionar atenção integral à criança e ao adolescente, o Projeto Minha Gente desenvolverá as seguintes atividades.

- I – Proteção à criança e à família;
- II – Saúde materno-infantil;
- III – Creche e pré-escola;
- IV – Ensino fundamental;
- V – Convivência comunitária e desportiva;
- VI – Difusão cultural;
- VII – Iniciação para o trabalho;

Parágrafo único. Para dar suporte as atividades de que trata este artigo, será executado programa de implantação de unidades físicas que possibilitem o atendimento ao público-alvo do projeto.

Art. 3º A coordenação do Projeto Minha Gente caba ao Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 1992)²⁵.

²⁴ Decreto de 14 de maio de 1991. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente.

²⁵ Decreto nº 539 de 07 de fevereiro de 1992.

Essas mudanças levaram o Projeto, paulatinamente, para a pasta da Educação, mas é possível perceber como a questão da assistência social permanecia forte na execução do projeto e no que ele defendia como educação integral para educação básica. Longe de avaliar o conjunto de políticas educacionais no governo Fernando Collor de Mello, fica visível que o investimento se destacava para o ensino fundamental, mais do que em outras áreas. A proposta dos CIACs visava “manter as crianças do ensino fundamental, em período integral, oferecendo-lhes assistência médico-odontológica, várias refeições, banho e mesmo moradia, caso fosse necessário” (MELLO; SILVA, 1992, p. 14). Analisando a situação educacional brasileira da época pode-se perceber que era deficitária, em virtude de poucos investimentos ao longo de muitos governos diferentes, na verdade esse projeto procurava mais resolver problemas da ordem do social do que realmente afirmar uma política educacional para a melhoria da qualidade do ensino.

Inspirada nos CIEPs, a proposta encontra algumas similaridades e convergências, mas no caso dos CIACs, a fragilidade de uma discussão pedagógica para um projeto que se pretendia nacional e que promovesse educação integral ficou mais tangente. Em 1991, a educadora gaúcha Esther Pillar Grossi manifestou-se duramente contra a instauração dos CIACs, ressaltando que os mesmos se tratavam “de escola-restaurante, ou escola-posto de saúde ou escola só para guarda das crianças” (GROSSI, 1991, p. 2). Grossi acreditava que a proposta dos CIACs se detinha muito mais no que faltava socialmente para os alunos, do que no que realmente importava para os alunos pobres: o direito a aprender. Acredito que, em virtude do programa ter surgido ligado ao Projeto Minha Gente, mesmo tendo passado sua gestão posteriormente para o Ministério da Educação, se tornou difícil desarticular a questão da assistência desse modelo de escola. Isso acabava por reafirmar-se na própria elaboração do programa:

A atenção integral à criança e ao adolescente – um objetivo do Projeto Minha Gente – envolve a prestação de um elenco de serviços no âmbito dos Centros Integrados de Apoio à Criança – CIACs, a serem implementados pelo governo federal que compreendem: proteção especial a criança e a família, promoção da saúde da criança e do adolescente, creche e educação pré-escolar, educação escolar, esportes, cultura, educação para o trabalho, alimentação, suporte tecnológico e gestão (BRASIL, 1992a, p. 2).

A necessidade de colocar em ação práticas de integralidade aqui passa muito mais pelo que falta social e cotidianamente nas famílias dos alunos (pobreza, falta de alimentação, assistência na saúde), do que pelo que faltaria em relação às questões do ensino e aprendizagem de outras dimensões de conhecimento, mesmo o projeto afirmando a questão da tecnologia, do

esporte e da cultura. Isso sugere que os CIACs na verdade, se tornaram emblemáticos enquanto estrutura predial, muito semelhantes aos CIEPs, e a Educação Integral, muito ligada à concepção de assistência integral, procurando amparar integralmente um sujeito que, além de todo seu contexto, também era um aluno deste espaço.

Barros (2008) esclarece que, em 13 de novembro de 1991, o Ministério da Educação por meio da Portaria Ministerial nº 2.134, instituiu Diretrizes Gerais e Recomendações para a formulação de projetos pedagógicos dos CIACs. Na introdução das diretrizes, está pautado que a proposta a ser desenvolvida nos CIACs precisava estar comprometida com um padrão de excelência em matéria de educação popular, está dito também que o governo federal pautaria diretrizes gerais. No entanto, competia aos governos estaduais, municipais, universidades públicas, ou privadas tecnicamente habilitadas, a formulação de caminhos pedagógicos específicos, dadas as diferenças regionais, culturais e econômicas onde os CIACs poderiam ser instalados. Acredito que mereça destaque a diretriz III:

III – As propostas pedagógicas não podem ser elaboradas em abstrato, mas para atender comunidades concretas e específicas.

Esta diretriz é, na verdade uma exigência inarredável, pois uma das raízes da crise da escola brasileira está, justamente, na tentativa de expandir uma escola que, em condições sociais e culturais restritas, tinha dado bons resultados, mas que malogrou ao generalizar-se para camadas da população nas quais nem mesmo a educação escolar tinha um valor social. Nessas condições, antes mesmo de se solicitar das comunidades uma maior participação no esforço educativo, é necessário que as propostas pedagógicas de CIACs sejam amplas no sentido de integrarem ações de saúde, de alimentação e de outros aspectos da vida das famílias nas comunidades, para atingir, assim um novo e mais rico patamar de convivência humana (BRASIL, 1991)²⁶.

É interessante analisar os efeitos de um discurso em sua época como ele diz, constrói sentidos e produz efeitos, o que ele faz pensar sobre a educação para um país. Pensando sobre o discurso da Educação Integral e os CIACs, retorno a Foucault, quando ele salienta a importância de que, ao analisar um discurso, devemos nos interrogar “sobre as regras de sua formação” (FOUCAULT, 2007, p. 89). Não tenho aqui a pretensão de ter a resposta, mas, utilizando da problematização foucaultiana, ao estudar os CIACs, me deparei com um discurso que atrela a educação e a assistência. Esse mesmo discurso veio contribuir para a formação de uma concepção que atrela a Educação Integral a outros serviços de áreas que servem, entre tantas coisas, como investimentos biopolítico no ser humano, principalmente a saúde. É o

²⁶ Por meio da Portaria de Estado nº 2.134, de 13 de novembro de 1991, ficaram instituídas as Diretrizes Gerais e Recomendações para a formulação de Projetos Pedagógicos para os CIACs (DOU, 14/11/1991).

fortalecimento da intersetorialidade. Não que isso fosse uma completa novidade, pois esse intento de a escola funcionar como polo e *locus* para atuar sobre a família e a comunidade já havia sido desenhado em propostas anteriores, principalmente nos CIEPs, mas este havia sido um projeto regional, de um Estado do país.

A diferença na proposta dos CIACs é que, produtivamente, se está falando de um projeto educacional para todo o país, mesmo que não tenha redundado em muitas unidades e na sua permanência²⁷ no cenário nacional. Problematizo que um processo de investimento sobre como na escola que promove Educação Integral precisa preocupar-se, intersetorialmente, com o corpo do indivíduo, sua saúde, alimentação, com o cuidado com sua segurança e sua vitalidade, se fortalece e se unifica em torno de um discurso pedagógico. Poderia ser dito que isso também era a proposta dos CIEPs, mas este afirmava que pretendia salvar os pobres pela escola e realmente inaugurou em torno de 500 unidades num único Estado com esse intento. Embora seja sutil, a diferença nos CIACs é que essa proposta de salvação dos pobres não era sua defesa, num projeto que se sabia de antemão difícil de sustentar federalmente, devido ao investimento nas construções num país de grande territorialidade e discrepâncias regionais. No entanto, não se pode negar que se tornou uma política muito mais de visibilidade das construções de grandes prédios, do que de práticas de Educação Integral em jornada ampliada.

O seu maior efeito eu suspeito que tenha sido o de atrelar a Educação Integral à saúde e ao cuidado, realizando um investimento biopolítico, utilizando-se de uma “tecnologia em que os corpos são recolocados nos processos biológicos de conjunto” (FOUCAULT, 1999, p. 297). O conjunto seriam as famílias, a comunidade escolar, que no excerto destacado anteriormente são colocadas no foco da preocupação da proposta pedagógica dos CIACs. Os eventos que ocorreriam numa população, no caso do entorno dessas escolas, de forma a torná-la frágil, improdutiva, doente, deveriam ser objetivados pela proposta pedagógica mais ampla, como dito anteriormente, talvez como forma de “[...] compensar seus efeitos [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 297) e, assim, alcançar um bom patamar de convivência humana, como destacado pela diretriz. É claro que a escola de muito já é a instituição que consegue disciplinar não só o corpo do

²⁷ Em 1991, foi anunciado, pelo Projeto Minha Gente, que seriam implantadas 5000 escolas de ensino fundamental em tempo integral em todo o Brasil, ou seja, “cinco mil CIACs para atender a aproximadamente seis milhões de crianças, sendo 3,7 milhões em escolas de primeiro grau e 2,3 milhões em creches e pré-escola” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 7). No entanto, no plano real, dos cinco mil previstos “para serem implementados nos 600 maiores aglomerados urbanos (meta prevista pelo Projeto Minha Gente), o MEC assumiu como meta de curto prazo, para o período 1993/1994 a construção de 423 CAICs em diversas regiões do país” (STOCK, apud BARROS, 2008, p. 54). Percebe-se que, aqui, em função do ano e de já se tratar da administração de Itamar Franco altera-se a denominação para CAIC.

aluno, mas também, e aqui se queria alcançar isso, disciplinar questões que dizem respeito à família, ou melhor, à integralidade que a família não poderia dar aos alunos, nem para si mesma.

É sabido que o governo de Fernando Collor de Mello teve pouca duração, mas o fim de seu governo não significou o fim dos CIACs. Ao assumir a presidência, após o processo de *impeachment*, o vice-presidente Itamar Franco deu prosseguimento à construção dos CIACs. Para não perder os investimentos realizados na ordem de “um bilhão de dólares, o então ministro Murilo Hingel²⁸ decidiu dar continuidade ao programa com algumas modificações, inclusive com alteração na sua sigla, com gastos previstos de 3 bilhões de dólares” (BARROS, 2008, p. 54). Assim, já em 1992, os CIACs passaram a se chamar CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança. As diretrizes que orientariam o trabalho a ser feito nos CAICs saíram do Projeto Minha Gente e eram vinculadas ao Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA – de acordo com a Lei nº 8.642 de 31 de março de 1993.

Em janeiro de 1995, já sendo o início do governo Fernando Henrique Cardoso, o IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada construiu um relatório intitulado “CAIC: solução ou problema?”. Nesse relatório, produzido por José Amaral Sobrinho e Marta Maria de Alencar Parente, o Instituto apresenta um estudo em que constata a ineficácia de continuar investindo nos CAICs por vários motivos, entre os quais destaco: o alto custo que precisava ser realizado pelas prefeituras e estados, o que impedia investimentos em outras escolas já existentes em suas redes; os problemas sociais das crianças e comunidades onde existiam os CAICs iam “[...] além das possibilidades, limites e competências do sistema educacional na sua totalidade e suas especificidades básicas” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 22); a jornada ampliada na maioria deles não ultrapassava seis horas, “perdendo sua característica de centros de atendimento em tempo integral” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 21); a proposta do governo federal, que era centralizada e centralizadora, não conseguindo, com isso, resolver a miríade de problemas existentes num país tão grande e com tantas diferenças regionais.

O documento indicava, por fim, que a atenção às crianças e aos adolescentes deveria “para ter maiores chances de sucesso, ter como orientação a melhoria dos serviços básicos de educação, saúde e assistência, em vez de priorizar a implantação de novas estruturas” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 22). Logo, com o fim do governo Itamar Franco, a proposta inicial dos CAICs, bem como suas construções pelo país, se encerrou. No município de São Leopoldo, existem dois CAICs, um localizado no bairro Feitoria e outro, na Vila Glória, ambos integram a rede estadual de educação, sendo sustentados por esta. Pode-se dizer que o projeto

²⁸ Murilo Hingel foi ministro da Educação do Governo Itamar Franco de 1992 a 1995.

dos CIACs, posteriores CAICs configurou-se “em mais uma experiência de escola de tempo integral que não conseguiu apoio político e social para sua manutenção” (BARROS, 2008, p. 56).

3.5 REFORMAR O ESTADO E A EDUCAÇÃO

É importante destacar que em termos de políticas de jornada ampliada ou Educação Integral, o governo de Fernando Henrique Cardoso²⁹ não implementou ou geriu iniciativas educacionais com este foco. Acredito que algumas dessas ações corroboraram não somente para a implementação da jornada ampliada, mas possivelmente para a emergência do dispositivo de intersectorialidade. E não somente isso, na 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. Tais discussões servem como dado importante para pensar a Educação Integral contemporânea.

Relembro que o Brasil desde o governo de Fernando Collor de Mello e na continuidade por Itamar Franco já vivenciava em suas políticas a influência cada vez mais contundente de organismos internacionais nos ditames da educação e da economia. Não podemos, acredito, dizer que isso tenha sido mérito somente destes períodos, 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.

Embora não seja compromisso dessa Tese tratar todos os aspectos sociais e econômicos que redundaram ou se articularam na administração de Fernando Henrique Cardoso, considere relevante destacar alguns movimentos que, na década de 1990, geraram efeitos nas políticas educacionais brasileiras, não somente em sua época, mas também na atualidade. Uma delas bastante conhecida e que redefiniu as discussões sobre o direito de todos a educação de qualidade foi a Conferência Mundial de Todos pela Educação³⁰, no qual o Brasil foi signatário junto com outros 155 países assumindo os compromissos firmados pela conferência (SOUZA, UTTA, 2013).

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

²⁹ Fernando Henrique Cardoso foi presidente eleito no Brasil para um primeiro mandato de 1995 a 1998 pela aliança PSDB/PFL/PTB/, sendo reeleito posteriormente para um segundo mandato de 1999 a 2002 pela aliança PSDB/PFL/PTB/PPB (HERMIDA, 2012).

³⁰ Tal conferência foi organizada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

emitidos pela CEPAL³¹ na década de noventa: *Transformación productiva com equidad y Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva*. 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. Tais reformas precisavam acontecer “no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento dos países da América Latina e Caribe” (SOUZA, UTTA, 2013, p. 3).

Em linhas gerais os documentos da CEPAL emitiam um parecer em que a necessidade de uma reestruturação nos modos de gerir a educação nos países da América Latina e Caribe seria condição fundamental para o seu desenvolvimento alinhado às perspectivas de trabalho na atualidade. Em sua Tese de doutorado, em que analisa esses documentos, Klaus³² 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 num regime discursivo próprio das políticas neoliberais e de sua sequente consolidação nos países latino-americanos, onde tais princípios foram defendidos. Poderia argumentar que equidade por meio de um aprender constante, recriar-se e renovar-se também perpassam pelos discursos de formação contemporâneos de um aprendiz para toda vida, ou seja, uma sociedade de aprendizagem, educativa como discute Noguera-Ramirez (2011). A noção de adequação ao mundo do trabalho, que deve formar estudantes que possam se inserir no mercado permite pensar no trabalho como “conduta econômica praticada, aplicada, racionalizada” (FOUCAULT, 2008b, p. 307). Como conduta, precisa ser pensado sobre quem trabalha e para quem irá trabalhar, ou seja, uma forma de exercer o governo da população.

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 em nossa atualidade educacional, em que todos

³¹ 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. Disponível em: www.cepal.org

³² Em sua Tese de doutorado, Viviane Klaus estuda a passagem de uma noção de administração escolar para gestão escolar. A autora faz uma análise de como orientações de organismos como UNESCO, Banco Mundial e pontualmente a CEPAL traçam um discurso normatizador para as reformas educacionais nos países latino-americanos.

somos chamados a responsabilização do sucesso e do fracasso em educação, em que os dados são publicizados e discutidos.

Os movimentos em educação se dão de forma dinâmica e constante, em intrínseca articulação com o regime de mercado econômico de sua época, mas não se encontram em total desarticulação com movimentos passados ou vindouros, muitas vezes deixando ressonâncias, recorrências. Mas antes de tudo, se torna possível pensar que a racionalidade econômica traça caminhos a serem seguidos pelos países que almejam chegar ao patamar de países em desenvolvimento. Nesse processo, em que a educação é alçada ao lugar de estratégia para garantir transformações sociais, ganha força um discurso de necessidade de mão de obra qualificada, que precisa de investimento do capital humano de acordo com as necessidades do mercado. A educação se torna alvo potencial operada e regulada por uma política internacional econômica de fortes regramentos propostos por organismos internacionais, com destaque o Banco Mundial, de incentivo a reestruturação do Estado, da economia e da educação. É nesse período que assume a presidência do país Fernando Henrique Cardoso³³.

Quando de sua campanha para a presidência no primeiro mandato, FHC lança sua proposta de governo, conhecida como: “Mãos à Obra Brasil: proposta de governo”³⁴. Sua proposta tinha metas prioritárias: agricultura, educação, emprego, saúde, segurança, habitação, saneamento e turismo. No interesse deste trabalho, destaco a parte da educação, em que é apresentado primeiro um panorama e, posteriormente, são apresentadas as ações que serão desencadeadas para suprir as demandas em cada área: Educação Básica e Ensino Superior.

O sistema educacional brasileiro caracteriza-se por um padrão caótico e ineficiente. A má qualidade do ensino de primeiro grau acarreta alta taxa de repetência, o que acaba superlotando as escolas, desestimulando os alunos e gerando a evasão. A taxa de repetência dos alunos na primeira série do ensino básico é, hoje, de 50%. Os graduados levam, em média, 11,4 anos frequentando a escola de primeiro grau, o que corresponde a um acúmulo de mais de três repetências e significa o represamento de milhares de alunos no ensino fundamental. Apenas 44% de cada geração conseguem terminar o primeiro grau (CARDOSO, 2008, p. 48).

O Governo Fernando Henrique será o promotor, coordenador e gestor das prioridades educacionais. Serão reduzidas a responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora e a interferência direta da União nos estados e municípios. As atribuições das diferentes esferas governamentais serão bem definidas, e sempre associadas a padrões de desempenho, com resultados de avaliações e prestação de contas da qualidade dos serviços oferecidos (CARDOSO, 2008, p. 49).

³³ Doravante irei utilizar, quando me referir ao presidente Fernando Henrique Cardoso, as iniciais FHC.

³⁴ Mãos à Obra Brasil, se trata de uma proposta de governo feita pelo então candidato Fernando Henrique Cardoso. Todos os partidos e candidatos aos cargos executivos produzem suas propostas onde pontuam sua plataforma de ações caso sejam eleitos, não podendo então, ser considerado um documento oficial de governo, mas uma proposta de ação, caso o candidato seja eleito.

Inicia-se a discussão apresentando um relato desolador da educação nacional, por conseguinte sugerindo que a forma como a educação pública e nacional vinha sendo gerida somente trouxe para o país péssimos resultados. Evidencia-se uma retórica neoliberal de ineficiência do Estado enquanto gestor público, sem padrões quantificáveis de melhorias, e reafirma-se a necessidade de redistribuir compromissos, reduzir responsabilidades e monitorar e avaliar os serviços para que sejam ofertados com qualidade. Institui-se paulatinamente uma nova normatização: a de um Estado avaliador e regulador, algo que também se encontra presente nas políticas que atravessam o campo educativo contemporâneo, talvez até com mais consolidação e abrangência. Acredito que embora localize a emergência do dispositivo de intersectorialidade no decorrer dos últimos sete anos desde a implementação do PME, como apontarei na sequência do trabalho é possível aferir que redistribuir responsabilidades com a sociedade civil, organizações do setor privado e articular ações entre setores diferentes, já estivesse na pauta de gestões anteriores, como aconteceu na de FHC.

Percebo que a forma como a educação foi tomada em sua proposta de governo Mãos à Obra Brasil até o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, propicia no governo FHC, as condições de possibilidade necessárias para que a intersectorialidade se tornasse na atualidade potente através da defesa pela Educação Integral e da ação estratégica do PME. Digo isso por entender que, nessa gestão, o ideário neoliberal consolida sua entrada no cenário brasileiro, sendo posteriormente o terreno fértil para a defesa da intersectorialidade.

Na proposta de governo sobre a educação a estrutura do documento segue um mesmo modelo: apresenta o cenário da Ensino Básico, 2º Grau e Ensino Superior. Posteriormente são apresentadas as medidas para uma reforma educacional em educação que perpassam por: distribuição de competências, distribuição de recursos e estabelecimento de padrões de gestão. Por fim, o documento explicita quais serão os focos de ação para resolver os problemas educacionais na área da Educação Básica e no Ensino Superior. De forma resumida tem-se no documento: problemas, consequências, possíveis soluções, mas de forma mais geral é um manual de como efetivamente transformar o ensino público mais eficiente, com menos intervenção do Estado.

Distribuição de competências

- Promover a reforma do Ministério da Educação de maneira a reduzir suas atuais responsabilidades como instância executora, concentrando sua função na coordenação e articulação com os estados e destes com os seus municípios.
- Eliminar a sobreposição de tarefas, a multiplicidade de programas e ações, a descontinuidade das políticas educacionais e a interferência direta da União nos municípios, desconsiderando os planos estaduais.

- Formular um planejamento estratégico com metas e objetivos, que garantam o papel integrador e equalizador das diferentes instâncias.
- Atuar junto ao Congresso Nacional para que a legislação educacional possa prever mecanismos flexíveis, que permitam diferentes formas de cooperação entre a União, estados e municípios, bem como a criação de canais de participação e formação de parcerias e alianças em torno de compromissos efetivos da sociedade civil com a gestão de um ensino de qualidade.
- Estimular a participação da comunidade no esforço educacional por meio de campanhas ou da criação de órgãos colegiados em todas as esferas do sistema educacional (CARDOSO, 2008, p. 51).

É interessante observar que, ao estimular a descentralização, o Estado, enquanto ente federal, se desobriga de algumas de suas funções, repassando maiores atribuições aos estados e municípios, e ao Ministério da Educação cabem as funções de coordenador, planejador e regulador. É possível constatar, ao analisar tal documento, que o chamamento das comunidades no sentido de dividir suas responsabilidades e se comprometerem com uma educação de qualidade já se fazia presente na proposta de governo FHC, bem como já se defendia a busca pelas chamadas parcerias e alianças no sentido de contribuir para a gestão do ensino. Aliás, o ensino teria qualidade se conseguisse, segundo o documento, estabelecer tais práticas e ações, como dito anteriormente, um receituário simples: problemas de gestão estatal, soluções que se descentralizassem do Estado, incentivo a participação de parcerias.

Importa dizer que em todas as páginas da proposta de governo de FHC destinadas à educação, não existe referência a uma efetiva política de Educação Integral, formação integral dos sujeitos, ou mesmo a possibilidade de aumento da jornada escolar, o que, em meu entender, parece que não era o foco desta administração. No entanto, termos como gestão, planejamento, coordenação, qualidade, padrões, cidadania, parceria são mais constantes. Aqui cabe um importante questionamento trazido por Fischer, “por que não indagar sobre uma proveniência, que nos fala de marcas singulares, sutis, que faz multiplicarem-se mil acontecimentos dispersos, para além das puras objetividades?” (FISCHER, 2012, p. 29). Embora em seus discursos instituidores de uma política educacional não exista a defesa ou proposição de uma jornada ampliada em Educação Integral, o período de governo da gestão de FHC produziu um discurso que se instituiu, em prática, em defesa de um modo de vida neoliberal, que atravessou e atravessa ainda todas as camadas sociais e formas de pensar a educação contemporâneas. O estudo de uma proveniência permite este vislumbrar dos múltiplos pontos dispersos de emergência na história de práticas e discursos que nos afetam e constituem contemporaneamente.

É sabido que as políticas de escolarização, cada uma contextualizada historicamente, serviram para formar sujeitos afeitos às questões sociais de sua época. Dito em outras palavras,

a educação esteve sempre comprometida com o governo da conduta dos sujeitos, no entanto os deslocamentos econômicos de uma racionalidade liberal e neoliberal redundaram em outros aspectos da vida dos indivíduos, com as quais antes a escola, enquanto maquinaria formadora de corpos e mentes, não se preocupava. Numa sociedade onde a globalização é geral, o sistema neoliberal não pode ser tomado somente enquanto sistema ou governo econômico, mas como “um governo de sociedade” (FOUCAULT, 2008b).

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. Um modo de vida em que a forma como o próprio Estado deveria gerir um território e uma população são redefinidos de acordo com os princípios regidos pelo mercado. O Estado não deve intervir nos efeitos do mercado, mas, ao contrário, “um governo neoliberal tem de intervir nessa sociedade para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada ponto de espessura social, possam ter o papel de reguladores” (FOUCAULT, 2008b, p. 199), ou seja, constitui-se como um regulador geral da sociedade e não só do mercado, um governo neoliberal de sociedade.

Embora não seja possível, no limite desta Tese, aprofundar toda a gestão neoliberal de FHC, é possível trazer, mesmo que brevemente, a proposta do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. FHC ficou conhecido desde a gestão do presidente Itamar Franco como o ministro do Plano Real, e tão logo foi eleito, apresentou à sociedade “o Projeto de Reforma do Estado, apresentado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare)” (PERONI, 2013, p. 245).

A Reforma do Estado é um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto que a reforma do Aparelho do Estado tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania.

A Reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

De acordo com esse Plano Diretor de Reforma de Estado, esta reforma só aconteceria por meio da implementação de algumas medidas como privatização, publicização e descentralização. A privatização definia-se como a transferência para o setor privado de tarefas de produção, que este setor “realiza de forma mais eficiente” (BRASIL, 1995, p. 13), já a publicização consistia em transferir para o “setor público não-estatal a produção dos serviços

competitivos ou não-exclusivos do Estado” (BRASIL, 1995, p. 13). Para que isso ocorresse, era necessária uma política de descentralização do poder Estatal, deixando-o no papel de “regulador e provedor ou promotor” (BRASIL, 1995, p. 13) de serviços como a educação e a saúde. Pode-se argumentar que, devido à estabilidade financeira conseguida via Plano Real, o governo de FHC pôde dar “continuidade à política econômica inaugurada da década de 1990, mantendo a abertura às exportações, o programa de privatizações de grandes empresas estatais e outras iniciativas” (VIEIRA, 2008, p. 171). O principal argumento é que tais medidas levariam o país a modernização e a crescimentos econômicos.

O que pode deduzir-se é que esse é um período da entrada em cena de setores privados da sociedade, das propostas de voluntariado, com força de influenciar, produzir e propor ações no que antes eram tidas como função do Estado, enquanto instituição federal. Peroni argumenta que, sob muitos aspectos, após a gestão de FHC, muitas das práticas instituídas por este permaneceram, com continuidade nas gestões de Luís Inácio Lula da Silva, quando o processo de publicização com a passagem para o público não estatal, principalmente por meio de parcerias, foi intensificado” (PERONI, 2013, p. 246). Embora talvez não tenha sido esse o objetivo ao promover a parceria entre instituições, setores, monitores das comunidades, o PME não estaria alinhado a esta visão de gestão? É válida a participação da sociedade na educação de crianças e jovens, mas na medida em que se descentralizam as ações da própria escola, duas escolhas talvez possam estar sendo feitas: ou se procura uma gestão democrática da educação das crianças e jovens com sua comunidade, ou se está dividindo responsabilidades pelo argumento de que a escola não dá mais conta sozinha das demandas sociais trazidas para seu interior.

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 PME: 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 “organizando-se em movimentos sociais, sindicatos e associações, esses setores se reuniram em diversos congressos e eventos para

elaborar democraticamente suas propostas” (HERMIDA, 2012, p. 1441). Tais ações eram decorrentes das próprias desencadeadas pela Constituição de 1988 quando de sua construção, no entanto em relação à LDB, esta tramitou ainda por oito anos em discussão no Congresso Nacional. No entanto, cabe destacar 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 pretendo 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 trabalho, 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).

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. Quando da realização do II CONED, a proposta já se encontrava sintetizada e antecipando-se ao governo federal, “encaminharam ao Congresso Nacional, em fevereiro de 1998 o “Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira” (HERMIDA, 2012, p. 1445).

O Plano Nacional de Educação, Lei 10.172, de janeiro de 2001, também aponta 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.

A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência. A LDB, em seu art. 34, § 2º, preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, para os alunos do ensino fundamental. À medida que forem sendo implantadas as escolas de tempo integral, mudanças significativas deverão ocorrer quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários (BRASIL, 2001).

O que analiso 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, para que isso acontecesse na organização das escolas enquanto prática de Educação Integral em jornada ampliada. Em suma, 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. É preciso dizer que a escola pública “pelo menos no ocidente emergiu como ferramenta de estado destinada a publicizar o ideário de uma nação” (SILVA, 2013, p.691) e esse ideário geralmente está vinculado às diretrizes emanadas por um governo e seu ideal de formação de cidadania. Logo, pressupõe-se que a educação na gestão FHC serviu aos propósitos para os quais sua equipe considerava adequados para o país. Não fugindo muito aos contornos propostos por seu projeto de governo e a Reforma do Aparelho de Estado.

O que ocorreu em relação à Educação Integral foram propostas isoladas de Estados ou municípios, pois seria impossível, mediante a grandeza territorial e cultural do país, acreditar que somente no governo do presidente Lula tal ação tenha se efetivado. Enquanto política de Estado para Educação Integral, entretanto, não houve um investimento que tenha se destacado. No entanto, as duas leis que sustentaram e ainda sustentam as ações de jornada ampliada na Educação Básica foram instituídas em sua gestão.

3.6 AÇÕES QUE SE ARTICULAM AO IMPERATIVO DE INCLUSÃO

Muitos dos aparatos legais que criaram as condições de possibilidade de ações na Educação Integral foram desencadeados no governo de Fernando Henrique Cardoso e também servem como dado importante para pensar a Educação Integral contemporânea. Retomo que, quando Luís Inácio Lula da Silva assumiu a presidência do país, após duas gestões de Fernando

Henrique Cardoso, recebeu, em termos de legislação federal que interessa para meu estudo, 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 a ampliação da jornada ampliada.

Percebo que os dispositivos legais para que a ampliação da jornada escolar ocorresse já existiam. No entanto, no governo de Fernando Henrique Cardoso, mesmo com tais expedientes, não houve uma ação efetiva em nível federal, para que isso acontecesse na organização das escolas. O que pode ter ocorrido foram propostas isoladas de Estados ou municípios. Contudo, nunca será redundante ou demasiado destacar que foi na gestão de Luiz Inácio que, pela primeira vez, uma proposta de jornada ampliada, em nível federal, se gestou e se exerceu com um aumento progressivo no território nacional, como apresentarei no decorrer desta seção.

Ao assumir a presidência do país, Lula, como é mais conhecido, trazia como história particular o fato de ser metalúrgico oriundo do Movimento Sindical, fundador do Partido dos Trabalhadores. Tais características se tornaram emblemáticas exatamente porque o slogan do homem pobre que conseguiu ascender socialmente e ser eleito para a presidência do país, certamente, foi balizador de muitas das políticas que se configuraram em sua administração. 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, acredito, investir biopoliticamente nas comunidades de forma a protegê-las e, talvez, prepará-las para viverem numa governamentalidade neoliberal.

A partir de pesquisadores como Lopes (2009) é possível afirmar que as ações do governo Lula correspondem a um imperativo de inclusão³⁵, 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).

³⁵ 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.

Pode-se aferir, então, que incluir é governar, é conduzir e controlar. Seria perigoso não investir na inclusão, pois a racionalidade neoliberal que impera impele que se tenha todos incluídos, participando de alguma forma da vida social, do consumo, da produtividade. Já no seu discurso de posse do primeiro mandato, Luís Inácio Lula da Silva, embora não utilizasse a palavra inclusão, demonstrava que a sinergia de seu mandato seria a inclusão social.

Além do apoio da imensa maioria das organizações e dos movimentos sociais, contamos também com a adesão entusiasmada de milhões de brasileiros e brasileiras que querem participar dessa cruzada pela retomada pelo crescimento contra a fome, o desemprego e a desigualdade social. Trata-se de uma poderosa energia solidária que a nossa campanha despertou e que não podemos e não vamos desperdiçar. Uma energia ético-política extraordinária que nos empenharemos para que encontre canais de expressão em nosso governo (SILVA, 2003, p. 6).

Embora esta pesquisa não tenha foco em todas as políticas sociais do governo Lula, e nem em todas as educacionais, é necessário evidenciar alguns programas e políticas que se destacaram ao longo de suas duas gestões, para visibilizar a força das políticas sociais, tais como: Programa Fome Zero (2003a) Bolsa Família (2003b; 2004a), Programa Luz para Todos (2003c), Política Nacional de Assistência Social (2004b), Farmácia Popular do Brasil (2004c), Política Nacional de Habitação (2004d), Programa Universidade para Todos/PROUNI (2005), Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) (2007a), Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania/PRONASCI (2007e), Minha Casa Minha Vida (2009c). 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, parasitária, para utilizar o pensamento de Bauman (2010a). Mas, a racionalidade neoliberal em que vivemos necessita exatamente desse controle, da permanência do outro, pois “até 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). Uma das prerrogativas do neoliberalismo é a sua capacidade de conseguir intervir no social e produzir, nos sujeitos, sentidos que o façam querer ser livre, poder escolher e participar do livre jogo do mercado e do consumo.

Essa liberdade precisa ser produzida como condição primordial do neoliberalismo, em que todos devem participar, com liberdade de escolhas, desde que se saiba quais escolhas devem ser feitas. Para isso, o Estado intervém, por meio de programas e políticas, para ajudar os

sujeitos nos seus processos de decisões. E isso caracteriza esse imperativo de inclusão, “[...] o não perder tudo e o fazer tudo para que o outro não saia do jogo” (LOPES, 2009, p. 157), para que se sinta parte da sociedade, para que se queira permanecer fazendo parte. Tal imperativo encontra potência na escola regular, pois a escola contemporânea alargou suas funções, recebendo todos os sujeitos, e por ela todos 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, 2011, p. 4).

Lopes (2009) argumenta que as políticas de assistência social se acentuaram e ganharam maiores investimentos na gestão de Luís Inácio Lula da Silva. Embora pareça contraditório, é possível dizer que o governo Lula se encontrou alinhado com as práticas neoliberais, na medida em que realizou vastos investimentos para incluir a todos na vida econômica, pois “ninguém participa do jogo econômico porque quer, por conseguinte cabe à sociedade e à regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo no qual esta pessoa se viu envolvida sem nunca ter desejado” (FOUCAULT, 2008b, p. 278). Prover meios para que, em algum gradiente de inclusão, os sujeitos possam inserir-se na sociedade, me parece que foi um dos efeitos das políticas de inclusão social colocadas em marcha pela administração petista.

Cabe ressaltar, no entanto, que somente os investimentos em programas e bolsas de auxílio não seriam suficientes para a manutenção de todos os incluídos. Era necessário demandar estratégias, principalmente as vinculadas pela educação, como forma de ensinar os sujeitos a permanecerem e aceitarem as contingências de viver no neoliberalismo. Por meio da escola, se atingem não só grandes coletivos, como se aprimoram as relações entre escolas e comunidades, assim o investimento biopolítico se torna capital, os efeitos micropolíticos se realizam mais objetivamente nas práticas escolares. Os sujeitos da educação são subjetivados a se tornarem mais afeitos a esta ordem social e econômica, que vê a população em mobilidade constante entre “uma assistência que será concedida se um certo número de infortúnios se produzir e se se descer abaixo do limiar, e será, ao contrário, ao mesmo tempo utilizada e utilizável, se as necessidades econômicas assim necessitarem” (FOUCAULT, 2008b, p. 284).

Realizei essa argumentação por entender que, ao evidenciar o governo Lula como fortemente vinculado às políticas de inclusão social, 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” (2011, p. 5), 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. A autora cita como

exemplo que, ao acolher alunos com deficiências específicas, projetos são demandados para incluir esses sujeitos e lança-se mão de tecnologias, formas diferenciadas de ensino-aprendizagem, ações que procurem produtivamente incluir. E isso não é de forma alguma negativo, mas significa entender que “assim como a sociedade se regula por desigualdades e diferenciações, a escola não tem como ficar fora dessa lógica” (TRAVERSINI, 2011, p. 5).

Nesse sentido, acredito que a Educação Integral contemporânea também vem atender à necessidade de mais uma prática inclusiva na educação, priorizando a maior permanência do aluno como forma de evitar evasões e possibilitar aprendizagens em outras linguagens, além daquelas tradicionalmente conferidas ao currículo regular. O PME emergiu, no governo Lula, como uma estratégia indutora para implementação, e progressiva efetivação, da jornada ampliada na perspectiva da Educação Integral no país. Para contextualizar, é importante entender que ele não foi lançado isoladamente a princípio, mas surgiu atrelado ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que significava um planejamento estratégico a ser feito pelas escolas com baixo IDEB³⁶. Quando do lançamento do PDE, o presidente Lula também manifestou a sua importância e a dos programas que o integravam, a fim de favorecer práticas de permanência e rendimento dos alunos na escola.

[...] o Plano de Desenvolvimento da Educação é, ao mesmo tempo, um conjunto de medidas modernizadoras e um instrumento de mobilização nacional para envolver toda a sociedade no esforço em prol de um ensino público transformador e de qualidade. Por exemplo, a reconstrução do ensino básico passa, necessariamente, pela solução dos problemas que inibem o rendimento, a frequência e a permanência do aluno na escola. O PDE tem uma série de programas e medidas para atingir esse objetivo, que serão tocados conjuntamente pela União, Estados, Distrito Federal e municípios. Mas na base deles está uma sólida parceria com as famílias e as comunidades (SILVA, 2007, p. 4).

É válido analisar que, já na sua apresentação, o próprio PDE foi mostrado como um conjunto de medidas que precisava envolver diversos setores da sociedade, prenunciando outra forte característica das ações educacionais e, em caráter primordial, do programa Mais Educação: a intersetorialidade, o diálogo promulgado por diversos setores como forma de atingir fins em comum. O PME, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto Presidencial nº 7.083/2010, integrou esse conjunto de ações propostos pelo PDE. O programa surgiu tendo como vinculação inicial a extinta Secretaria de Educação Continuada,

³⁶ IDEB é o índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que é um indicador que resulta da combinação de outros dois indicadores: a pontuação média dos estudantes, em exames padronizados, ao final de determinada etapa de ensino fundamental (4ª e 8ª séries) e 3º ano do ensino médio e a taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino (BRASIL, 2009, p. 33).

Alfabetização e Diversidade (SECAD)³⁷, e emergiu como “estratégia intersetorial do governo federal para indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas” (MOLL, 2012, p. 132). 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, 2007b)³⁸.

O investimento nos alunos, preconizado pela portaria e defendido pelo programa, precisava da intersetorialidade para acontecer, pois a mesma “é compreendida como concentração de esforços interinstitucionais para assegurar a integralidade no atendimento aos direitos sociais” (LECLERC, 2012, p. 315). Ao contrário de propostas anteriores por mim analisadas na pesquisa, o PME não se encontra vinculado à questão física e arquitetural da instituição escolar para que aconteça. É possível que, pelo fato de que, na história recente, se tornou inviável implementar a Educação Integral em jornada ampliada, para a qual o poder público deveria investir financeiramente na construção de escolas (as Escolas-classe e Escola-parque, CIEPs, os CIACs e CAICs), com estrutura física e predial que possibilitassem a permanência dos alunos em dois turnos nesses espaços. Ou então, porque o modo de existência da Educação Integral contemporânea somente acontecerá por meio de uma política inclusiva, em que a escola tenha que se redefinir, alargando não só funções, mas também estreitando e se articulando a outras ações e outros sujeitos, no caso da comunidade do entorno escolar. Isso acontece porque a escola também é efeito, não reflexo, da sociedade neoliberal, na qual todos estão incluídos e na qual todos são responsáveis por suas decisões e os efeitos delas advindos.

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

³⁷ Em 2011, a SECAD passou a ser denominada de SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Atualmente, o programa Mais Educação encontra-se vinculado à SEB – Secretaria de Educação Básica e a Diretoria de Currículos e Educação Integral é dirigida pela professora Dr.^a Jaqueline Moll.

³⁸ Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007b, que institui o Programa Mais Educação.

horas³⁹ para 7 horas diárias. O financiamento do programa é feito por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)⁴⁰ e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. A territorialidade do Programa para os atendimentos prioriza:

Capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas; cidades-polo para o desenvolvimento regional em estados brasileiros com densidade populacional abaixo dos parâmetros anualmente estabelecidos; cidades com 200.000 (2008), 163.000 habitantes (2009) e 18.800 habitantes (2011). Tais recortes dão conta do caráter de discriminação positiva e de política afirmativa que dimensiona as ações do Programa Mais Educação, incidindo em contextos de vulnerabilidade social e educacional e constituindo-se em estratégia coadjuvante no enfrentamento das desigualdades sociais (MOLL, 2012, p. 134).

As atividades a serem realizadas nas escolas são em formato de oficinas no contra turno escolar. As escolas precisariam escolher de 5 a 6 oficinas, que podem 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 econômica⁴¹. As escolas têm um professor coordenador, também reconhecido como professor comunitário, e se estimula que as oficinas sejam 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 PME sugere e indica que as atividades de contra turno possam se utilizar de outros espaços, além do ambiente escolar, tais como: associações de bairro, clubes, quadras poliesportivas e ginásios públicos, praças, entre outros. Tal movimento visa construir uma:

[...] agenda de Educação Integral articulando, a partir da ampliação da jornada escolar, políticas públicas, equipamentos públicos e atores sociais que contribuam para a diversidade e riqueza de vivências que tornam a Educação Integral uma experiência inovadora (BRASIL, 2011b, p. 8).

³⁹ Em sua pesquisa de Mestrado, Kátia Oliveira de Barros mapeou alguns países que já possuem carga horária ampliada: “Argentina – 5h, Bolívia – 6h, Cuba – entre 5 a 8h, Estados Unidos – 8h, Alemanha – entre 6 a 8h, Finlândia – 7h, Austrália – 6 horas em meia, Espanha – entre 6 a 8h” (BARROS, 2008, p. 57).

⁴⁰ É importante ressaltar que os alunos que integram o Mais Educação, ao ficarem 7h na escola, fazem dois lanches e almoçam nela, o que justifica todo um envolvimento com o Programa de Alimentação Escolar.

⁴¹ Programa Mais Educação (2011b, p. 8). Sinalizo que esse formato dos macrocampos é referente ao ano de 2011, e que na sequência da Tese, quando ingressar com os dados mais atualizados, existem modificações. Meu interesse é mostrar os deslocamentos e alternâncias no PME ao longo dos anos.

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, e aqui situo o PME, se encontram como elemento estratégico para a regulação do social pelo Mercado. Ou seja, o “Estado neoliberal não intervém no econômico, produzindo pobreza e exclusão, mas intervém no social, produzindo liberdade e práticas de inclusão” (LOPES; SARAIVA, 2011, p. 20). As autoras argumentam que, ao proliferarem práticas de inclusão, muitas outras ações governamentais são criadas e encadeadas procurando “minimizar os problemas sociais enfrentados pela população que carece de educação e de recursos básicos de sobrevivência para poderem se manter em condição de inclusão” (LOPES; SARAIVA, 2011, p. 20).

Quando problematizo essas questões da inclusão, é porque vejo o PME inserido nessas práticas políticas inclusivas contemporâneas, já que ele se apresenta enquanto política 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, 2012a, p. 4). Logo, o programa prevê maior inserção e participação da comunidade na escola, também como forma de assistir socialmente essa comunidade, ou dito de outra forma, como outra maneira de governar a todos e a cada um.

3.7 A SOCIEDADE DE APRENDIZAGEM

Atualmente vejo que a escola como espaço de disputa, de quem consegue inserir-se com seus programas de forma mais abrangente, inicia na gestão de Luís Inácio, mas se intensifica na primeira gestão da atual presidente Dilma Rousseff⁴². É em seu primeiro mandato que algumas questões do PME se intensificam e se ampliam, alinhadas ao discurso de uma sociedade de aprendizagem, como discutirei na sequência. O governo de Dilma Rousseff deu

⁴² Dilma Rousseff já integrava o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, tendo ocupado os cargos de Ministra de Minas e Energia e posteriormente como Ministra-Chefe da Casa Civil. Representante do Partido dos Trabalhadores, sucede Lula vencendo as eleições de 2010, sendo a primeira mulher a assumir a presidência do Brasil com mandato de 1º de janeiro de 2011 a 1º de janeiro de 2014. Neste ano a então presidenta Dilma Rousseff é reeleita para seu segundo mandato eletivo presidencial, de 1 de janeiro de 2015 até 1 de janeiro de 2019.

continuidade aos programas já existentes na gestão anterior, o PME não somente continuou como ampliou seu espaço de atuação, abarcando um número maior de alunos e escolas envolvidas.

Quando o PME iniciou, em 2008, contava com a participação de 1380 escolas, em 55 municípios, nos 26 Estados e Distrito Federal, atendendo a 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5.000 escolas, em 126 municípios, atendendo 1,5 milhões de estudantes. Já em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos. Em 2011 aderiram ao Programa 14.995 escolas, totalizando 3.067.644 estudantes⁴³. Faço este destaque por se tratar já do primeiro ano de gestão presidencial de Dilma Rousseff. Em sequência, no ano de 2012, é importante conhecer que:

Para o período de 2012 a 2014, o Programa Mais Educação tem a previsão de ultrapassar as 32 mil escolas públicas, chegando às escolas do campo e compondo as ações do grande esforço de enfrentamento das profundas desigualdades sociais articuladas pelo Governo Federal por meio do Programa 'Brasil sem Miséria' (MOLL, 2012, p. 135).

Em 2014, a adesão foi de 60.000 escolas em todo o país, atingindo em torno de sete milhões de estudantes, sendo que dessas escolas “50% ou mais de estudantes participantes do Programa Bolsa Família mantêm-se prioritárias para o atendimento”⁴⁴. Isso ocorreu devido à intersectorialidade do programa com o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), por meio do Programa Brasil Sem Miséria.

Destaco como as escolas atualmente fazem a adesão ao PME, que acontece por meio da plataforma chamada, desde 2014, de PDDE interativo. Plataforma essa a que os diretores têm acesso e na qual inserem o planejamento realizado pela escola e sua comunidade.

Em 2014, o PDE Interativo passará a se chamar PDDE Interativo. Essa mudança de nome é parte do esforço de convergência de programas que trabalham sob a égide do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para uma plataforma única: o PDDE Interativo. Este ano, farão parte do sistema os seguintes programas do MEC: PDE Escola, Atleta na Escola, Ensino Médio Inovador (PROEMI), Mais Educação, Escolas do Campo, Escolas Sustentáveis e Água na Escola (BRASIL, 2014, p. 2).

Com essa proposta, o MEC unificou diversas atividades nas quais as escolas estão inseridas, possibilitando em seu entendimento um melhor planejamento e conhecimento das

⁴³ Todas essas informações, em números, foram retiradas do site do MEC, Saiba Mais – Programa Mais Educação (BRASIL, 2009a).

⁴⁴ Dados do Portal da Educação Integral do MEC. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-educacao>.

escolas e das verbas destinadas a elas. O ponto em comum de todos é o Programa Dinheiro Direto na Escola, que repassa recursos diretamente para escolas⁴⁵. O PME se configura como um desses programas e integra as ações postas nesta plataforma, sendo o objetivo principal do PDDE, “auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2014). Portanto, trata-se primordialmente de uma ferramenta de planejamento. Como forma de melhor ilustrar, trago a imagem da plataforma⁴⁶ onde as escolas realizam suas inserções de dados e também seus planejamentos.

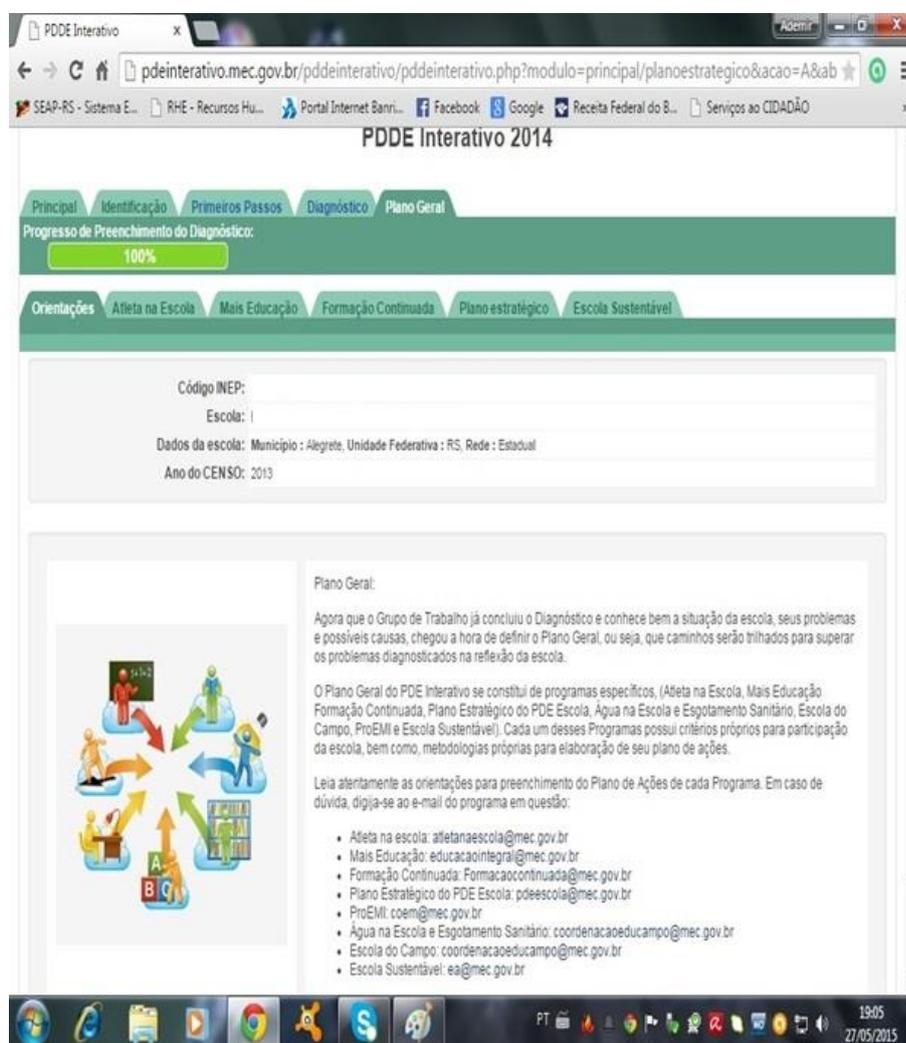


Figura 1 – PPDE interativo⁴⁷

⁴⁵ Informações sobre Programa Dinheiro Direto na Escola. Disponível em: www.fnde.gov.br.

⁴⁶ A imagem da plataforma do PDDE Interativo aqui utilizada foi gentilmente cedida por um diretor de escola estadual.

⁴⁷ Imagem da Plataforma do PDDE Interativo gentilmente acessada por um diretor de escola estadual.

Na medida em que as escolas realizam, com suas comunidades, o planejamento de quais macrocampos serão escolhidos, que atividades a escola irá se envolver, o diretor acessa a plataforma e solicita as ações.

Atualmente os macrocampos do PME se encontram assim distribuídos de acordo com o Manual Operacional do PME de 2014: acompanhamento pedagógico; comunicação uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental; desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa; educação em Direitos Humanos; esporte e lazer e promoção da saúde. Quando da inserção das atividades, assim aparecerá, como no caso da escola de cujas imagens me utilizei:

Macrocampo/Atividade	Enino Fundamental								
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Alunado Participante:	23	15	23	32	23	25	0	29	32
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SOCIEDADE SUSTENTÁVEL / Comidas (organização de coletivos pró meio-ambiente)	23	15	23	32	23	25	0	29	32
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL / Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas	23	15	23	32	23	25	0	29	32
EDUCAÇÃO AMBIENTAL, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E ECONOMIA SOLIDÁRIA E CRIATIVA/ EDUCAÇÃO ECONÔMICA / Horta Escolar e/ou Comunitária	23	15	23	32	23	25	0	29	32
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATORIA) / Orientação de Estudos e Leitura	23	15	23	32	23	25	0	29	32

Figura 2 - PPDE: exemplo de macrocampo

Retomando a discussão anunciada no início desta seção, saliento que houve, como os dados apontaram, progressiva ampliação do PME e da Educação Integral no país quando da primeira gestão de Rousseff. Após sua reeleição, no discurso de posse, no qual assumia o Compromisso Constitucional com a presidência do país no Congresso Nacional⁴⁸, anuncia o novo lema de seu governo:

⁴⁸ Discurso proferido no dia 1º de janeiro de 2015, perante o Congresso Nacional, durante as atividades de posse da presidência da República, sendo então seu segundo mandato.

“Nosso lema será: BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA! Trata-se de lema com duplo significado. Ao bradarmos “BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA” estamos dizendo que a educação será a prioridade das prioridades, mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentimento republicano (ROUSSEFF, 2015).

Autores como Noguera-Ramirez (2015) já têm se debruçado sobre o fato de estarmos vivendo sob a égide de uma sociedade de aprendizagem, onde a busca constante e incessante de formação é continuamente estimulada e proposta. Com o lema “Brasil, pátria educadora”, é possível inferir que o país está em consonância com a sociedade da aprendizagem, uma sociedade onde todos educam e precisam aprender. Essa sociedade encontra-se inserida na lógica de uma governamentalidade neoliberal, em que os limites cederam espaço para o ilimitado, onde nunca se está formado o suficiente, onde é preciso aprender continuamente, os corpos dóceis e localizáveis espacialmente cederam espaço para a flexibilidade e fluidez. Tais características formam um caminho propício para as conduções de práticas intersetoriais, como discutirei oportunamente. Se na Modernidade, a escola era vista como o *lócus* do ensino e da aprendizagem, a disseminação de um modo de vida neoliberal impõe aos sujeitos que estes se responsabilizem cada um por si, por sua vida e seguridade. Na ordem do discurso vigente, a sociedade precisa como um todo estar comprometida com a aprendizagem de todos. Por isso se disseminam programas, se multiplicam redes de constituição dos sujeitos, cada um requerendo o seu espaço da escola, fazendo valer a sua vontade de verdade, para que todos aprendam o que os projetos e programas de governo, ONGs, organismos multilaterais consideram importantes. Acredito que nos últimos anos, tais práticas se ressignificam, alargando não só as funções da escola como as possibilidades dos espaços educativos, o que permite, no meu entendimento, os movimentos de expansão do PME e a emergência do dispositivo de intersetorialidade.

Em uma sociedade de aprendizagem, se dissemina com vitalidade um discurso que todos precisamos aprender, mais e sempre, ser proativos. É a moeda corrente contemporânea, pois o modo de vida neoliberal exige isto dos sujeitos: uma constante atualização e renovação de seu modo de vida, seu trabalho e sua formação. A permanência e a tradição são vistas como inadequadas por impedir o crescimento, já o consumo e a concorrência se tornam preceitos muito defendidos pelo neoliberalismo. Noguera-Ramírez, elabora uma profícua argumentação ao dizer que o governo atual, adjetivado de pedagógico, procura não somente governar o cidadão, mas o “aprendiz permanente, do *Homo Discentis*” (NOGUERA-RAMIREZ, 2015, p. 230). O autor ainda complementa que estamos cada vez mais investidos a vivermos em sociedades de aprendizagem ou “cidades educativas” (NOGUERA-RAMIREZ, 2015, p. 230).

Os estudos do autor me auxiliam a analisar o discurso da presidenta Dilma, ao se referir a Pátria Educadora como lema de sua segunda gestão, um comprometimento com uma sociedade da aprendizagem. Já não é apenas a cidade, mas uma nação que educa, que precisa se encontrar comprometida com os desígnios sociais, econômicos, culturais, de um regime de verdade de sua época, de seu contemporâneo, e para isso também se altera a noção de escola, como lugar fixo de permanência constante.

Só a educação liberta um povo e lhe abre as portas de um futuro próspero. (...) Ao longo desse novo mandato a educação começará a receber volumes mais expressivos de recursos oriundos dos royalties do petróleo e do fundo social do pré-sal. Assim, à nossa determinação política se somarão mais recursos e mais investimentos. Vamos continuar expandindo o acesso às creches e pré-escolas garantindo para todos, o cumprimento da meta de universalizar, até 2016, o acesso de todas as crianças de 4 a 5 anos a pré-escola (ROUSSEFF, 2015).

Não realizo neste trabalho um julgamento de valor, se a fala da presidenta é verdadeira ou se tais investimentos como prioridade irão ou não acontecer. Meu interesse é ver como tal discurso se traduz em um dizer verdadeiro sobre o papel das sociedades quanto à educação de crianças e jovens, em que todos somos responsáveis. Em seu discurso, é mencionado que o volume de recursos, principalmente os advindos do pré-sal, serão utilizados a fim de ampliar os projetos que devem redundar na execução das metas priorizadas pelo novo Plano Nacional de Educação (PNE), embora caiba esclarecer que o PME nunca parou de expandir. A Lei nº 13.005, de 25.6.2014, que institui o novo PNE foi sancionada no governo da então presidenta Dilma Rousseff, em 25 de junho de 2014. Na sequência de seu discurso, ela coloca a importância de dar “sequência à implantação da alfabetização na idade certa e da educação em tempo integral” (ROUSSEFF, 2015). Tais ações estão atreladas ao novo PNE e suas metas.

Entre as metas do novo PNE, a meta seis configura a Educação Integral e as estratégias necessárias para que ela seja implementada em, no mínimo, 50% das escolas públicas. Talvez o PNE seja a legislação em seu governo que tenha maior concretude sobre o que se visibiliza para que aconteça a Educação Integral.

Estratégias:

6.1) Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (PNE, 2014a).

O PNE consolida a instituição do PME como campo de possibilidades para a criação de uma política de Educação Integral efetiva no país. O que problematizo é que, ao contrário das propostas anteriores por mim estudadas no capítulo de proveniência, o que acontece na passagem do governo de Lula – em que se cria o PME – para o de Rousseff – em que existe uma grande expansão do PME – é uma continuidade de políticas de inclusão social, que não se alteram. Tiveram investimentos aumentados ou diminuídos, mas permanecem. Faço essa exposição por entender que transito entre essas duas administrações que implementam uma agenda de Educação Integral para todo o país, como se não houvesse rupturas entre elas.

A progressiva expansão do PME, nos últimos quatro anos, o levou a se fortalecer dentro da lógica por ele mesmo constituída: a intersetorialidade. Ele não só continuou aumentando em número de atendimentos, como ainda se integrou a novos projetos de grande importância para o governo, como os ligados às Escolas do Campo e às Escolas de Fronteiras. Em certa medida, cabe lembrar que o fim último volta a ser o investimento na inclusão social dos cidadãos.

Meu intuito não é fazer uma análise valorativa do Programa, mas sim reconhecer que, marcadamente, as políticas sociais inclusivas incidem via educação, como forma de promover a inserção dos sujeitos na sociedade e potencializar a sua vida em suas comunidades, o que me parece que o PME também procura realizar. Lockmann (2010), ao analisar A Política Nacional de Assistência Social (2004), e os discursos emanados dos programas Bolsa-Família e Vale-Cultura⁴⁹, salienta que, para além do caráter humanitário, democrático e benevolente dessa política e dos programas, eles servem como estratégia para o governo das populações. Exatamente por se tratarem de propostas inclusivas, operam com “objetivos bem definidos: garantir a seguridade da população e gerenciar os riscos produzidos pela vida social” (LOCKMANN, 2010, p. 5).

O movimento de expansão do PME pode ser percebido no mapa de adesão do MEC⁵⁰ que traz a progressão do programa do ano de sua criação até o ano de 2014. Além disso, tal mapeamento apresenta outras atividades, desenvolvidas nas escolas, que se configuram como estudantes em tempo integral (no mínimo 7 horas diárias) ou atividades complementares (atividades em contra turno escolar com menos de 7 horas). Mas o que importa é visibilizar como os investimentos de aumento do tempo dos alunos nas escolas têm se tornado produtivos

⁴⁹ Tanto a política de Assistência Social quanto os programas Bolsa-Família e Vale-Cultura foram criados no período de presidência de Luís Inácio Lula da Silva.

⁵⁰ Este mapa de adesão foi retirado do site do Portal da Educação Integral do MEC. Maiores informações em <http://educacaointegral.mec.gov.br/videos-2>

e crescentes, ou seja, estão cada vez mais abrangentes e reguladores da conduta dos sujeitos alunos.

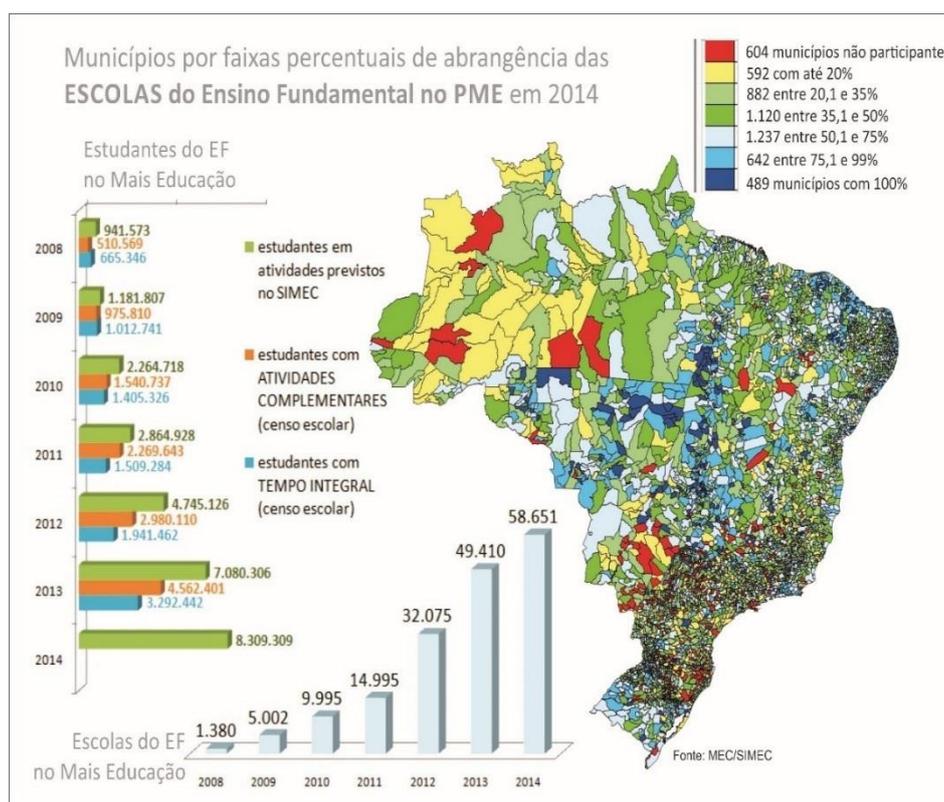


Figura 3 - Mapa da Educação Integral do MEC

Se o compromisso com a educação será preponderante para o governo federal, fica expresso que o tempo e a permanência dos alunos na escola continuarão sendo ampliados. É vital que os estudantes sigam o fluxo escolar, tenham formação em tempo ampliado e cheguem até o final da educação básica. É visto, por este mapeamento, que a Educação Integral e o PME expandiram em números consideráveis. Com isso, ainda é possível pensar na ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil e o aumento da jornada escolar no Ensino Fundamental e Médio.

Dito assim parece contraditório ter maior tempo e permanência no espaço e na vida escolar, no momento em que adquirem relevância a flexibilidade, a desfronteirização e a crítica à instituição moderna que a escola representa. Entretanto, é preciso considerar que a racionalidade neoliberal procura “intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura” (FOUCAULT, 2008b, p. 199). Pensando em termos de uma sociedade de aprendizagem em ascensão na racionalidade neoliberal, todos devem aprender de forma contínua, mas sempre dispostos a se modificarem e se readaptarem. Aliás, a racionalidade atual exige que as pessoas cada vez consigam se adaptar às mudanças, às alternâncias. Logo, aprender várias coisas de forma ativa e articulada se torna uma ação afeita às condições presentes. Nesta análise, o próprio PME é proposto de forma flexibilizada, diferente do arranjo moderno: ele

defende o uso de outros locais para além dos muros escolares, a entrada nas escolas de outros projetos da área da saúde, da cultura, da assistência social, entre outros.

Dessa forma, entram em cena outras forças, do campo político e econômico, para propor e regular projetos na escola, o que é operado estrategicamente pelo dispositivo de intersectorialidade. O que me faz lembrar de quando discuto a proposta anarquista neste trabalho, e mesmo a proposta anisiana. A diferença se encontra que, naquela época, eram investidas propostas em práticas manuais, pois correspondiam ao tipo de formação que se queria para os sujeitos. Agora, a formação proposta pelos diversos agentes e projetos que incidem via PME na escola procuram desenvolver outras aprendizagens, desenvolvendo, assim, o sujeito contemporâneo, da competitividade, da inserção e permanência do mercado: artes, esporte, vida saudável, sustentabilidade, educação econômica, entre outras ofertadas via oficinas do PME e em colaboração com os Ministérios que compõem intersectorialmente o Programa

Pensando no tempo presente, um governo, ao assumir a nação como Pátria Educadora, assume que todos estaremos envolvidos e responsabilizados para que esse investimento ocorra e seja produtivo. A mudança esperada no campo educacional “presente na mídia em geral, nas políticas públicas nacionais, nas orientações de organismos internacionais” (SARAIVA, 2014, p.150), configurando uma articulação entre diversos setores, organismos, prescrições, sujeitos envolvidos ou não com a educação. Todos devem e precisam se sentir comprometidos em formar uma Pátria Educadora, pois a força emblemática desta noção leva a seguinte pergunta: quem seria contrário a uma pátria que realmente se preocupasse com a educação de todos? Se o lema da segunda gestão do governo de Dilma Rousseff corresponde a um discurso dito de efeito, para fins políticos, que talvez nada tenha além de boas intenções, é outra versão de um discurso já consolidado na educação: todos têm direito a estar na escola e aprender nela.

Se a crítica à solidez e sua ineficácia no sistema de ensino já de longe vem sendo discutida, a inferência cada vez maior de diversas áreas como saúde, cultura, assistência social esporte e lazer, meio ambiente, entre outras, implicadas, sobrepostas com a educação, permitem pensar que o dispositivo de intersectorialidade encontra formas de funcionamento na governamentalidade neoliberal. E mais, precisa da flexibilidade, da produtividade e de possibilidades de novos arranjos educativos para fortalecimento de sua lógica de conduta das condutas dos sujeitos, cercando-os por diversos lados e atravessando-os com diversas práticas.

Para além da argumentação que a escola sozinha não dá conta das múltiplas mudanças que ocorrem cotidianamente na sociedade, este espaço se torna num campo de disputas, de relações de força, de poder, saber e subjetivação. A escola, assim, deixa de estar sozinha para ser atravessada e disputada pelas inúmeras propostas que abarcam os programas e políticas

federais de variadas esferas. No entanto, para que isso ocorra, as atribuições da escola e seu campo de investimento também precisam aumentar.

O PME se constituiu contemporaneamente como forma de agrupar em seu entorno as condições de possibilidade para concretizar a Educação Integral em jornada ampliada. É por meio da jornada ampliada que ocorre o alargamento das práticas de escolarização, muitas delas promovidas pelas ações intersetoriais, sustentando o que nomeio de dispositivo de intersetorialidade. Deleuze expressa que o dispositivo se assemelha a um novelo ou meada, sendo “composto por linhas de natureza diferentes e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos” (DELEUZE, 1990, p. 155). Pelo contrário, é na heterogeneidade que o dispositivo encontra sua potência, pela capacidade de tangenciar elementos díspares.

Deleuze argumenta que, para Foucault, o conceito de dispositivo apresenta três grandes instâncias de operacionalidade: poder, saber e subjetividade, mas que tais dimensões não podem ser vistas isoladamente, ou com contornos definidos, pois são antes de tudo “cadeia de variáveis relacionadas entre si” (DELEUZE, 1990, p. 155). Utilizando essas noções na pesquisa que realizo, percebo que continuamente, são produzidos saberes sobre os possíveis investimentos nos sujeitos em jornada ampliada por meio do PME, a cada nova produção de saber, novas relações de poder também são constituídas nas tramas contemporâneas do dispositivo de intersetorialidade. Nesse sentido, no próximo capítulo, início uma discussão sobre a expansão do PME possibilitada pela emergência do dispositivo de intersetorialidade.

4 A EMERGÊNCIA DO DISPOSITIVO DE INTERSETORIALIDADE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL CONTEMPORÂNEA

As condições de proveniência da Educação Integral mostraram que é nesse regime de governamentalidade neoliberal em que vivemos que ocorre a emergência do que estou nomeando como dispositivo de intersectorialidade na Educação Integral. Esclareço que, no interesse desta pesquisa, me refiro a intersectorialidade no campo educacional, e não em todas as áreas. Embora, não seja o foco desta pesquisa, a intersectorialidade em áreas como saúde⁵¹ e assistência social já existem há muito tempo. Exemplificando, a discussão sobre a “intersectorialidade surge a partir da saúde em meados de 1970 como tentativa de potencializar as ações de saúde, visto que seus determinantes e condicionantes são trabalhados por políticas específicas” (FRANÇA, CAVALCANTI, 2012, p. 3). No tocante a assistência social, França e Cavalcanti esclarecem que, desde o contexto pós-guerra em 1945, pode-se observar “uma expansão do Serviço Social principalmente no âmbito da saúde” (2012, p. 5). Isso me faz pensar que a intersectorialidade já vem sendo debatida e praticada, de alguma forma, em outras áreas há mais tempo que no campo educativo. Áreas que agora também se articulam com a educação, como demonstrarei em análises posteriores.

A emergência que este a estudo se propõe, no entanto, é do dispositivo de intersectorialidade na Educação Integral Contemporânea. Mesmo acreditando que as práticas neoliberais já se mostravam muito presentes desde o início da década de 90, acredito que elas se intensificaram e se emaranharam no social com maior força dos anos 2000 até os dias presentes, produzindo as condições necessárias para a emergência do dispositivo de intersectorialidade.

As condições de proveniência trazidas anteriormente permitiram que se dispusessem, contemporaneamente, elementos que serviram como pontos de apoio para as discussões atuais de Educação Integral. Se no trabalho genealógico está sendo importante procurar reconhecer “[...] pequenas verdades inaparentes” (FOUCAULT, 2003e, p. 16), tão importante quanto, é reconhecer que o estudo da *Entstehung*, o estudo das diferentes emergências não “são figuras sucessivas de uma mesma significação; são efeitos de substituição, reposição e deslocamento, conquistas disfarçadas, inversões sistemáticas” (FOUCAULT, 2003e, p. 26). Apreendi, em meus estudos, que as propostas de Educação Integral sofreram deslocamentos e puseram, cada uma a seu tempo, estratégias e táticas que possibilitaram constituir os sujeitos a partir de um

⁵¹ Para quem tiver maior interesse nessa questão, sugiro também a leitura de Monnerat; Souza (2011), onde as autoras escrevem sobre a articulação dos setores da saúde e da assistência social, sendo que a “área da saúde incorporou a diretriz da intersectorialidade em sua lei orgânica de 1990” (2011, p. 43).

discurso sobre Educação Integral, mas não existe um significado unívoco entre elas. Seria equívocado, na perspectiva em que me proponho a trabalhar, procurar a origem da Educação Integral no Brasil. Deve-se reconhecer, no entanto, que, quando falamos de Educação Integral, não falamos de um lugar qualquer, mas também dos discursos enunciados antes do presente, que configuraram formas de se ver o que é o objeto de minha pesquisa.

Neste capítulo, procuro tornar visível como opera o dispositivo de intersetorialidade e como ele se liga às práticas educacionais atuais vinculadas à Educação Integral, balizadas por uma racionalidade econômica e social que conduz as condutas dos sujeitos. Um dispositivo que se torna produtivo se, em articulação com outros dispositivos de sua época, tornando possível constituir formas específicas de subjetivação, que nomeio, neste estudo, de subjetividade preventiva. Marcello (2003), ao estudar o dispositivo de maternidade, mostra como este se articula com outros dispositivos, que lhe dão capilaridade e produtividade em seus efeitos, tais como: o dispositivo da sexualidade, o da infantilidade e o dispositivo pedagógico da mídia. Capilaridade, por se tornar mais abrangente em seus efeitos, principalmente sobre os discursos veiculados pela mídia quanto à infância e à maternidade, produtividade, porque esses mesmos discursos atribuem um dizer verdadeiro ao narrarem de “forma distinta o sujeito-mãe” (MARCELLO, 2003, p. 31).

Tomando por empréstimo as discussões de Marcello, penso que o dispositivo de intersetorialidade também esteja se vinculando, se retroalimentando, das relações de força, constituídas nas relações de poder e saber, que são por sua vez produzidas visando o governo das condutas dos outros. Relações essas que podem ser estabelecidas por meio do dispositivo de mídia – ao vincular discursos tomados como verdadeiros sobre Educação Integral - o imperativo de inclusão – que consubstancia e justifica muitas das ações na racionalidade neoliberal como forma de inserir a todos no mundo do consumo - entre outros.

Tais suspeitas provêm da análise dos materiais que compõem o PME, em que se preveem ações intersetoriais que atinjam à escola e aos estudantes que participarem do programa. A existência do PME advém da Portaria Normativa Interministerial de nº 17, de 24 de abril de 2007, (BRASIL, 2007b), publicada no Diário Oficial da União de 26 de abril de 2007, como explicado no capítulo anterior. Atento para o fato que a Portaria que o instituiu é “interministerial”. O MEC coloca em ação o PME buscando outros ministérios como: Ministérios dos Esportes, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia e do Meio Ambiente. Acredito que as ações intersetoriais cercam o sujeito aluno na sua constituição, que, acredita-se que se dê de forma mais plena, mais integral se houver múltiplas opções de propostas diferentes das atividades escolares praticadas no ensino

regular. Tal capilarização permitirá, acredito, um maior campo de intervenção e condução da conduta do sujeito aluno, mas não somente deste, como também da comunidade escolar, considerando “que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização” (BRASIL, 2017b).

O dispositivo de intersetorialidade, tal como o vejo, tem atuado contemporaneamente como “[...] força operatória” (MARCELLO, 2003, p. 83) na medida em que diz sobre o que é um aluno com formação integral, porque a jornada ampliada é importante, que dimensões do sujeito precisam ser potencializadas, como a comunidade precisa aprender e ensinar em conjunto com a escola, que parcerias são necessárias para poder ampliar e investir na formação mais integral dos sujeitos. Para tanto, utilizo para análise um excerto do programa que enfatiza a necessidade dos diversos setores:

[...] é preciso primeiro haver setorialidade: Educação, Saúde, Cultura, Esportes, Desenvolvimento Social têm valor em si mesmos, o que não descaracteriza as áreas integradas. A setorialidade tem-se apresentado como elemento de poder na disputa por recursos e espaços para a construção de políticas públicas específicas e eficientes (BRASIL, 2011a, p. 28)⁵².

Entretanto, o próprio documento mostra que ações setoriais, isoladas, disputam verbas e talvez não tenham o alcance que teriam se postas juntas, para operar o PME. A intersetorialidade se fortalece a partir de rearranjos estratégicos que a governamentalidade neoliberal imprime nas políticas públicas. É necessário reorganizar-se, para que os sujeitos, para as quais as políticas são destinadas, sejam produzidos com capacidade de viver no mundo do consumo e da competição, e para isso não bastam apenas os conhecimentos escolares tradicionalmente ensinados. É preciso trazer saberes do cotidiano, das artes, da música, da sustentabilidade, do ambiente, enfim “pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, 2011b, p.6), o que o PME tem chamado de conhecimentos que sustentam uma formação integral. Isso porque, na atualidade, “a vida passou a se constituir no elemento político por excelência, que tem que ser administrado, calculado, gerido, regrado, normalizado” (DUARTE, 2006, p. 46), logo há necessidade do fortalecimento de investimentos intersetoriais:

⁵² Caminhos para Elaborar uma Proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada (2011a, p. 28).

Para o debate acerca da Educação Integral, do ponto de vista das ações preconizadas pelo Ministério da Educação, a intersetorialidade impõe-se como necessidade e tarefa. Isso se deve ao reconhecimento da desarticulação institucional e da pulverização na oferta das políticas sociais. Mas se deve também ao passo seguinte desse reconhecimento: articular os componentes materiais e ideais que qualifiquem essas políticas. Por isso, é preciso ressaltar a intersetorialidade como característica de uma nova geração de políticas públicas que orientam a formulação de uma proposta de Educação Integral e contribuem para uma boa governança (BRASIL, 2011a, p. 28).

Quando da constituição do PME, já se incluía a participação de outros Ministérios e seus programas de forma a garantir a intersetorialidade na jornada ampliada nas escolas. A formação inicial veio a ser alterada com a participação da Controladoria da União, mais recentemente (BRASIL, 2014). O envolvimento destes Ministérios visa dar condições de que, por meio da Educação Integral, reconheçam-se “as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, 2014, p. 4). O investimento do PME visa fomentar, por meio da “sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e a implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, 2014, p. 5). Percebe-se então que por ter o estofamento político e econômico de outros ministérios de governo, com seus projetos integrados ao MEC, é que se abre a possibilidade de expansão do PME e, principalmente, da consolidação cada vez mais efetiva, em discurso e em prática, da Educação Integral com jornada ampliada.

Para que a Educação Integral ocorra na aprendizagem dos sujeitos, é necessário articular diferentes áreas, como saúde, cultura, esporte, desenvolvimento econômico e sustentável, que irão possivelmente produzir um campo de saber que pautará como a Educação Integral pode ser organizada produtivamente, um campo de saber construído intersetorialmente para atingir os sujeitos e produzi-los para a sociedade atual. Neste ponto de meu argumento, penso que primeiro precisei entender como funciona o dispositivo, para depois entendê-lo funcionando como um dispositivo de intersetorialidade.

Para compreender o funcionamento do dispositivo de intersetorialidade, retorno a Deleuze. No processo de analisar a intersetorialidade, entendo que a comparação com o novelo de lã seja a forma ilustrativa de representar cada Ministério de Estado envolvido com as práticas intersetoriais no PME. Assim como o novelo de lã, que é emaranhado e é composto por muitas linhas e posições diversas, procuro mostrar como algumas ações no PME tramam uma linha de ação, com prescrições diferentes, em posições diferentes, mas sempre tramadas em conjunto intersetorialmente.

Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de “trabalho em terreno”. É preciso instalar-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal” (DELEUZE, 1990, p. 155).

Este atravessamento de linhas de força que dão sustentação e poder para um dispositivo são incessantes, se produzem e se constituem atingindo todos os seus espaços, como uma rede que se conecta em todos os seus pontos, mas que não cansa de alterar sua forma exatamente para se ajustar as demandas que lhe são impostas. Relaciono tais linhas a cada ação, cada programa que se articula ao PME, sustentando-o e constituindo-o, pois, a proposta do PME visa a que, primordialmente, “diferentes ministérios têm aportado seus programas e ações em torno de um princípio simples: lugar de crianças, adolescentes e jovens é na escola” (BRASIL, 2008, p. 9). Em outras palavras, os programas de outros ministérios se ancoram no PME e incidem na escola, mas isso se torna possível porque o dispositivo de intersetorialidade conduz e produz práticas que permitem que a intersetorialidade ocupe um lugar de força e verdade inclusive na gestão da escola.

Portanto o primeiro princípio para levar a cabo um programa intersetorial, em tempos de incerteza, consiste na construção de recursos de poder e legitimidade, uma vez que será exigido algum grau de inovação do ponto de vista da gestão de cada agente institucional envolvido. A intersetorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2009b, p. 25)

A citação afirma que: a) para programas intersetoriais, é necessário inovação na gestão; b) intersetorialidade supõe trocas horizontais, ou seja, negociações porque são muitas relações de poder e saber juntas; c) as políticas setoriais não são a mesma coisa, cada uma precisa dar o que tem de melhor para garantir a Educação Integral intersetorial. O foco da citação é gestão, o que me leva a pensar que o dispositivo de intersetorialidade tem na gestão intersetorial um dos fios de sustentação de suas práticas e de sua expansão no território nacional.

Conhecer e estudar o dispositivo de intersetorialidade é, no interesse desta pesquisa, mapear os diferentes pontos de onde emanam as prescrições, os regulamentos, as leis, o visível e o enunciável, as distribuições de poder, os tratados, as orientações pedagógicas, os discursos e as instituições, procurando reconhecer, no dispositivo de intersetorialidade, “a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (FOUCAULT, 2003d, p. 244). Rede essa que se constitui por diversos elementos heterogêneos e agentes os quais, cada um em seu momento,

estabelecem um discurso que se agrega ao do PME sobre a Educação Integral, qual seja: o que é necessário para formar integralmente o sujeito aluno contemporâneo.

O ideal de Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2013a, p. 4).

Conforme Deleuze, as linhas de força de um dispositivo se produzem “em toda a relação de um ponto a outro” (DELEUZE, 1990. p. 2), atravessando por todos os lugares de um dispositivo, e estão diretamente ligadas à dimensão do poder. Essas linhas de força no dispositivo de intersetorialidade constituem estratégias e operam a produção de um campo de saber sobre a Educação Integral. Visualizo essa produção quando é defendido, como no excerto acima, que o direito a saúde, a vida, a liberdade perfaz essa ampla conceituação que abarca o que é a Educação Integral, e que, para que isso aconteça e os sujeitos possam ser partícipes de uma sociedade realmente desenvolvida e democrática, é importante que suas dimensões sejam trabalhadas na escola, por meio das atividades e ações ofertadas pelo PME. Isso se dá pela rede que se conecta por meio das ações dos programas e dos Ministérios envolvidos como já apontados no capítulo anterior.

Estudando o dispositivo de intersetorialidade em funcionamento, com seus muitos pontos de conexão, encontro no Manual Operacional de Educação Integral (2014) e no Portal da Educação Integral do MEC um terreno fértil para análise do cruzamento de dimensões que compõem os investimentos do PME. Como já dito anteriormente, o PME funciona com o oferecimento de oficinas distribuídas em macrocampos, dentre esses a escola escolhe quatro atividades no universo de possibilidades ofertadas⁵³, atividades essas inseridas em cada macrocampo sendo, no entanto, de acompanhamento pedagógico obrigatório de acordo com as orientações do MEC. De acordo com Manual Operacional de 2014, assim se encontram distribuídas as atividades relacionadas aos macrocampos do PME:

- Acompanhamento pedagógico: orientação de estudos e leitura (alfabetização, matemática, história, geografia, línguas estrangeiras entre outras),

⁵³ Informação do site Portal da Educação Integral do MEC. O Portal da Educação Integral foi lançado pelo MEC, no dia 18 de setembro de 2014. A página do Portal reúne informações, documentos legais, textos referências e acesso ao Programa Dinheiro Direto na Escola – meio pelo qual as escolas recebem os recursos financeiros para o PME, além de abrigar web conferências sobre o assunto.

- Comunicação uso de mídias e cultura digital e tecnológica: ambientes de redes sociais, jornal escolar, fotografia, história em quadrinhos, rádio escolar, vídeo, robótica educacional, tecnologias educacionais.
- Cultura, artes e educação patrimonial: artesanato popular, banca, coral, capoeira, cineclube, danças, desenho, educação patrimonial, escultura, grafite, hip-hop, iniciação musical e instrumentos de corda, flauta doce, leitura, e organização de clubes de leitura, mosaico, percussão, pintura, práticas circenses, sala temática para estudo de línguas estrangeiras, teatro.
- Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa: educação econômica: economia solidária e criativa, educação financeira e econômica, horta escolar e comunitária, jardinagem escolar, COM-Vidas, conservação do solo e composteira, canteiros sustentáveis, uso eficiente da água e da energia.
- Educação em Direitos Humanos
- Esporte e lazer: atletismo, basquete, futebol, futsal, natação, tênis, tênis de mesa, vôlei de praia, xadrez, corrida de orientação, esporte da escola, atletismo, múltiplas vivências esportivas, ginástica rítmica, judô, karatê, luta olímpica, taekwondo, recreação e lazer, yoga, meditação.
- Promoção da saúde: promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos à saúde.

Lendo os materiais do PME, das primeiras publicações até os mais atuais, me deparei com uma construção discursiva que também tem se alterado, tem se reajustado com o passar dos anos no discurso e nas orientações do programa. Quando das primeiras publicações do PME, havia uma preocupação em levar o acesso aos diversos programas dos demais Ministérios aos alunos que faziam parte do PME, por meio da jornada ampliada, pois cada programa envolveria “sujeitos diversos (agentes educativos e público das ações), multiplicidade de objetos de conhecimento, de espaços e de tempos, compondo possível integralidade na associação com o tempo escolar” (BRASIL, 2009b, p. 28). Esse argumento se encontra fortemente nas primeiras publicações e me refiro aqui especificamente às publicações: Série Mais Educação: gestão Intersetorial no território (2009); Série Mais Educação: texto referência para o debate nacional; Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral: caderno para professores e diretores de escolas (2008). Nessas publicações, se destacava a necessidade de “promover maior articulação entre as atividades desenvolvidas no campo da educação formal, pelos estabelecimentos de ensino e órgãos de gestão – e os demais setores – saúde, cultura, esporte, lazer, justiça, assistência social, entre outros” (BRASIL, 2009d, p. 45).

Nas publicações mais recentes, a preocupação tem me parecido muito mais em demonstrar como a Educação Integral continua fortalecida, mas também realiza um aprimoramento em suas práticas e articulações, cada vez mais vinculadas com a governamentalidade neoliberal, de responsabilização de todos e de cada um, para a execução de uma Educação Integral com qualidade. Uma educação que atravesse o corpo e a alma do sujeito. Se antes as orientações se destinavam a enfatizar a importância do PME, agora (publicações, decretos, normativas) se complexificaram, ampliaram, se enredaram e operam conjuntamente. Uma mesma normativa, às vezes, serve como balizadora de ações para dois ou três ministérios diferentes como mostro adiante.

As demandas sociais redefinidas, principalmente pelas questões econômicas, pela pobreza ou pelo risco com que algumas comunidades vivem, que os impedem de gerir produtivamente suas vidas, recaem cada vez com maior força na escola contemporânea. O sujeito aluno de hoje, além dos conhecimentos formais, precisa aprender a integrar-se, socializar-se, aprender hábitos saudáveis de alimentação, de higiene, de convivência social, de proteção ao meio ambiente, de economia solidária, ter acesso a outros patrimônios culturais, etc.

As diferentes formas que as crianças, adolescentes e jovens utilizam para se expressar são as suas linguagens, por meio das quais demonstram o que sentem e pensam sobre o mundo que os cerca. Tais linguagens não podem ser ignoradas e devem estar presentes na organização do espaço escolar, em diálogo com os saberes institucionalizados. Em um mundo onde as mudanças são cada vez mais rápidas, é necessário trabalhar com diferentes saberes nos diferentes campos disciplinares (BRASIL, 2013b, p. 22)

Por tudo isso, se justifica o envolvimento intersetorial dos Ministérios, mas talvez isso seja somente o princípio, pois acredito que o dispositivo de intersetorialidade visa não somente articular projetos, mas também cercar de tal forma o sujeito, com diversificadas aprendizagens, que ele possa se tornar um aprendente potencial para viver na racionalidade neoliberal.

Dessa forma, se torna vital um aprendente potencial, em que as mudanças são rápidas, os tempos voláteis e se necessita potencializar sujeitos que tenham seu capital humano aprimorado. Para isso, é importante “fazer o que se chama de investimentos educacionais” (FOUCAULT, 2008b, p. 315), sendo tais investimentos estrategicamente instituídos por meio de um programa como o PME e consolidados e capilarizados na sociedade por meio do dispositivo de intersetorialidade.

Acredito que a intersetorialidade se torna parte integrante de nossas vidas na governamentalidade neoliberal exatamente por esta racionalidade necessitar de sujeitos ativos,

dispostos a serem aprendizes constantes, a requererem melhores condições de vida, para exatamente poderem usufruir com consumo e pró-atividade desta vida. Por meio do dispositivo de intersectorialidade, se articulam elementos heterogêneos (FOUCAULT, 2003), advindos de segmentos educacionais, sociais, culturais e econômicos diferentes. Se a concorrência integra o jogo do capitalismo enquanto sistema econômico, o neoliberalismo estimula uma “concorrência que atravessa a sociedade em todos os seus níveis e em todas as esferas” (SARAIVA, 2014, p. 145-146). A escola então se torna também um espaço de disputa e concorrência de inúmeros projetos, cada um com sua verdade e seus interesses, mas todos com um objetivo estratégico (FOUCAULT, 2003) em comum, já que essa é uma das formas de existir de um dispositivo: ligar os indivíduos a determinados processos de subjetivação, demarcando-lhes a necessidade de que sua formação seja integral. E o que seria integral neste contexto? Estar aberto a todas as diferentes possibilidades educativas: da saúde, da proteção, do lazer, do empreendedorismo, etc.

Cabe ressaltar que Foucault entendia o “dispositivo como um tipo de formação que, em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência” (FOUCAULT, 2003d, p. 244). Pode-se pensar que as inúmeras proposições educacionais brasileiras foram, em certa medida, construindo as condições para que um dispositivo emergisse e, nesse estudo, o nomeio de dispositivo de intersectorialidade. Contemporaneamente, a necessidade de constituir integralmente a formação de um aluno pode ser significada como a função estratégica dominante de um dispositivo (FOUCAULT, 2003d). Estratégica porque a trama discursiva, composta por discurso da saúde, da inclusão, da economia entre outros, procura promover uma subjetividade atenta à socialização, à prevenção e à segurança da vida do aluno que está na escola com jornada ampliada viabilizada pelo PME.

Em décadas anteriores, no Brasil, houve o investimento para que formação integral ocorresse, mas pontuo que, agora, o diferencial é que se estende por todo o território nacional, demandando estratégias para que isso ocorra. Percebo isso a partir da seguinte situação: se em outras propostas, a questão do espaço arquitetônico, como nas Escolas-parque, CIEPs e CAICs, era primordial para a jornada ampliada, no programa atual PME isso se dimensiona para fora dos muros da escola, podendo ser ocupados outros espaços da comunidade escolar, ou existentes na comunidade e na cidade. É nesse contexto que a noção de cidade educadora tem sido utilizada para viabilizar o PME. Logo, na governamentalidade neoliberal o dispositivo de intersectorialidade encontra tanto as possibilidades para sua emergência, quanto para sua manutenção, pois nosso tempo permite a utilização de estratégias e práticas para fortalecer a democratização da escola pública no país. Possibilitando maior acesso e participação não só

dos estudantes, mas também de toda comunidade escolar. Acredito que vários programas e políticas indutoras de fortalecimento de uma gestão democrática e mais participativa da comunidade escolar são demandados na sociedade atual. Além do PME, podem ser citados o programa Escola Aberta, o próprio incentivo à implementação dos Conselhos Escolares, entre outros.

No processo de consolidação do PME e da emergência do dispositivo de intersectorialidade, ocorreram dois movimentos: o primeiro, de expansão de suas atividades e gerenciamento do território; o segundo, no investimento dos sujeitos para que se tornassem desejanter da Educação Integral. No primeiro se estabelece a expansão do governo dos outros; no segundo, se fortalece o investimento no governo das almas, no governo de si.

4.1 MOVIMENTOS DE EXPANSÃO: INVESTIMENTOS BIOPOLÍTICOS

A maior parte das orientações do PME foi, desde sua criação em 2007, prescrita pensando nas escolas de educação básica regulares com funcionamento e propostas curriculares inseridas num mesmo ordenamento de funcionamento, qual seja: escolas urbanas de 1º a 9º anos. Houve, ao longo deste período de funcionamento do PME, na perspectiva da Educação Integral, mudanças na estrutura do programa, como por exemplo, nos macrocampos, que se alteraram, como demonstro no quadro comparativo entre 2008 e 2014.

MACROCAMPOS DE 2008	MACROCAMPOS DE 2014
<p>Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos e Cidadania, Cultura e Artes, Inclusão Digital e Comunicação, Saúde, Alimentação e Prevenção.</p> <p>Fonte: Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral/2008.</p>	<p>Acompanhamento Pedagógico, Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa, Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal), Esporte e Lazer, Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital, Educação em Direitos Humanos, Promoção da Saúde.</p> <p>Fonte: Manual Operacional de Educação Integral/2014</p>

Quadro 2 - Comparativo 2008/2014

Pela própria alternância, e considero expansão de investimentos no governo da conduta dos sujeitos da educação, pode-se dizer que o dispositivo de intersectorialidade foi, no decorrer dos anos de execução do PME, se consolidando e aumentando sua rede produtiva de governo e de subjetivação. Foi sendo incorporado ao discurso da Educação Integral que

a necessidade de alargamento das ações que iriam cercar os sujeitos seria produtiva, pois como não os dotar de maior formação em relação a desenvolvimento, economia, saúde, por exemplo? Os macrocampos de ampliam investindo de forma a objetivar um sujeito mais produtivo para sua comunidade e sua vida, e menos sujeito a riscos sociais. Ao objetivar também se subjetiva.

Além da ampliação nos macrocampos, outros programas expandiram o PME e a Educação Integral, como cito, para conhecimento, entre eles, o PROEMI e o Mais Educação para Jovens de 15 a 17 anos:

O Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, é estratégia do Governo Federal para induzir ao redesenho dos currículos do Ensino Médio. As ações propostas devem contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir de atividades propostas nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; e Participação Estudantil. Estas ações são incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e, também, a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de Ensino Médio (BRASIL, 2015 – Portal da Educação Integral do MEC).

Os desafios de uma Política Nacional de Adequação Idade/Ano Escolar para Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental são identificar e organizar propostas pedagógicas contemporâneas e adaptáveis às diferentes realidades das escolas públicas localizadas nos mais variados contextos brasileiros, a fim de superar os entraves que impedem a regularização do fluxo escolar deste universo de adolescentes e jovens. Nessa perspectiva, a ação Mais Educação para Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental visa oferecer a essas jovens atividades diferenciadas e específicas, por meio da construção de Projetos de Vida. Como a ação é estruturada como parte integrante do Programa Mais Educação, as escolas que aderirem à ação devem garantir a inclusão jovens estudantes em todas as outras atividades constantes dos Macrocampos escolhidos no momento de adesão. Desse modo, os jovens de 15 a 17 devem participar de todas as atividades oferecidas pela escola no âmbito do programa e suplementarmente aos Projetos de Vida (BRASIL, 2015 – Portal da Educação Integral do MEC).

O PROEMI se destina ao fortalecimento da política curricular do Ensino Médio e o Mais Educação para Jovem de 15 a 17 anos, faz parte uma política nacional de adequação idade/ano escolar para jovens. Essas duas ações que ocorreram ao longo da instituição do PME são derivadas deste e investem num trabalho na perspectiva da Educação Integral, com ampliação da jornada ampliada para os alunos, entretanto elas carregam consigo suas diferenças, devido a faixa populacional a que se destinam. Foi então que problematizei o investimento do dispositivo de intersectorialidade em camadas específicas da população que se deseja em constante formação na Educação Integral. Tais investimentos se tornaram, em meu entendimento, biopolíticos e em contínua articulação com a governamentalidade neoliberal na qual estamos vivendo. Se trouxe esses exemplos da alternância dos macrocampos e ampliação de outras ações pelo PME com

objetivações específicas, foi para demonstrar que ao longo dos anos várias questões se alternaram, entre elas essas que eu cito.

No entanto no momento em que me deparei com a questão do investimento biopolítico na expansão do PME, duas ações me impulsionaram a estudar e a analisar com maior afinco. Comecei a analisar a expansão do PME significando-a como uma ação biopolítica sobre determinadas populações: a do campo e a da fronteira. Percebo-as como biopolíticas porque envolvem territórios geográficos e oficinas diferenciadas para populações de estudantes específicas. Ao enxergar a escola como um espaço de competição, da entrada de várias áreas, programas e projetos, de disputa, observo que isso só acontece porque existe a intersetorialidade. O investimento biopolítico se torna produtivo exatamente porque o dispositivo de intersetorialidade permite a expansão e as diferenciações necessárias para comunidades populacionais específicas.

Para este capítulo, utilizei como materiais de análise os que se destinaram a inclusão da Educação do Campo e das Escolas de Fronteiras, tomando a noção de biopolítica, tal como discutida por Foucault, como referencial para pensar.

E trata-se, sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações, em suma de instalar mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar, se vocês preferirem, um estado de vida: mecanismos como vocês vêem, como os mecanismos disciplinares, destinados em suma a maximizar forças e a extraí-las, mas que passam por caminhos inteiramente diferentes (FOUCAULT, 1999, p. 293-294).

Uma vez o PME incorporado à cotidianidade das escolas urbanas, volta-se atenção a outros espaços geográficos territoriais, que necessitam de ações mais específicas da Educação Integral. É importante, tomando Foucault como referência, controlar o aleatório, estabelecer mecanismos e tecnologias próprias para duas formas de se exercer a educação e, no caso, a Educação Integral. Tal ação se configura aprimorada pelo dispositivo de intersetorialidade. A biopolítica é vista por mim, nas análises que realizo da Escola do Campo e a Escola de Fronteiras, como uma tecnologia que visa não tanto o individual, mas o “equilíbrio global” (FOUCAULT, 1999, p. 297) de uma população estudantil envolvida com a Educação Integral, ou então uma tecnologia que visa “a segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos” (FOUCAULT, 1999, p. 297).

Se as escolas do campo ou de fronteiras precisavam também estar inseridas, com uma proposta diferente, me parece que isso se deu muito mais pela necessidade neoliberal de incluir

a todos na Educação Integral do país. Na racionalidade econômica em que as políticas estão sendo implementadas está “a necessária circulação e participação de todos os sujeitos dentro de um gradiente de participações (ou de inclusões) em distintas instâncias da vida” (LOPES, 2015, p. 292). As diferenças serão também reguladas com uma proposição de trabalho com o PME adequada às suas realidades, mas que irão visar sobretudo investir biopoliticamente em territórios e espaços que anteriormente não haviam sido pensados pelo PME.

Na medida em que existe a sustentação do dispositivo de intersectorialidade para constituição de novas práticas educativas na escola, por meio dos programas de outros Ministérios, o PME permitiu-se objetivar e ampliar para outras propostas escolares, investindo em outros campos. Acredito que aqui vai se aprimorando também o investimento no capital humano, partindo de uma prerrogativa muito simples do neoliberalismo: a capacidade de reajustar-se para cada vez mais governar macro e micropoliticamente, atravessando e constituindo, mas nunca estando na verdade desatualizado. Se as escolas do campo e de fronteiras têm modos de exercício educacional diferenciado, então as condições de movimento do dispositivo de intersectorialidade se alteram também, se adequando ou reajustando investimentos e priorizando as ações intersectoriais do PME, de forma a incluir esses dois segmentos populacionais.

Se aprendemos que a análise foucaultiana vê as relações de poder de forma descentralizada, sem um núcleo irradiador de poder, entende-se que “o poder só deve ser compreendido e analisado em movimento” (VEIGA-NETO, 2006, p.25) e os sujeitos inseridos nas propostas de Educação Integral e do PME precisam ser alcançados e postos nas malhas do dispositivo cada vez em maior abrangência e de acordo com os movimentos de expansão que lhes são contemporâneos.

Para essa seção, me detenho em dois investimentos que objetivam e regulam o investimento nos sujeitos alunos, mas também na visibilidade que lhes é dada pela sociedade: as Escolas do Campo e a Escola de Fronteiras. Analisando a ambos, reconheci o investimento biopolítico em termos de expansão do território, justificando assim porque escolhi essas duas ações para meu estudo. Considerei, também, que muitos dos materiais aqui utilizados foram extraídos do Portal da Educação Integral do MEC, o que reforça a importância dada a esses dois movimentos por mim nomeados como, movimentos de expansão e investimento biopolíticos na população estudantil.

4.1.1 As Escolas do Campo

Em 2012 o PME faz um investimento nas escolas do campo/rurais. Isso me faz pensar que tal medida pode ser vista como inclusiva, pois, no início do PME, as escolas de campo não estavam previstas, como mostra o excerto.

Em 2012, as escolas públicas do campo participaram do programa de educação integral, que, nas áreas urbanas, começou em 2008 e hoje está presente em 19.622 mil unidades escolares. O MEC pré-selecionou 14,5 mil escolas do campo passíveis de atendimento, com o objetivo de oferecer educação integral em 5 mil estabelecimentos distribuídos entre municípios dos 26 estados e no Distrito Federal⁵⁴.

Contemporaneamente, a Educação do Campo e às escolas em regiões rurais tem recebido atenção por meio de uma série de programas organizados pelo próprio MEC, que procuram atender estas especificidades, onde “na maioria dos casos, os alunos vivem em locais distantes das escolas – que lidam com poucos alunos e têm maiores dificuldades no acesso às novas tecnologias”⁵⁵. Podem ser citados como alguns programas destinados às Escolas do Campo o Procampo (destinado à constituição de licenciaturas para professores que atuam em Escolas do Campo); o Pronacampo (que prioriza promover gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica); o Escola da Terra (lançado em julho de 2013, o programa vai oferecer capacitação especial para professores de escolas rurais e quilombolas), de acordo com as informações do *site* do MEC. Existe aí todo um arcabouço, sobre o tema da Educação no Campo, que vejo como uma nítida política de inclusão social de um grupo determinado que até então não estava sendo atingido pelas estratégias do PME.

No Manual Operacional de Educação Integral do MEC, fica visível que foi tomado todo um cuidado a fim de evidenciar um trabalho que integre, inclua e faça com que a jornada ampliada via o PME ocorra também nas escolas em distritos rurais, mas salvaguardando as suas particularidade e diferenças das escolas urbanas. Se, por um lado, é um ato de respeito acolher as diferenças culturais e sociais das escolas do campo, por outro, no registro em que se encontra esta pesquisa, procuro fazer uma análise hiper-crítica⁵⁶ para essa ação, mostrando que também é uma forma de governo da conduta.

⁵⁴ Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/03/programas-do-ministerio-da-educacao-investem-no-desenvolvimento-das-escolas-rurais>.

⁵⁵ Informações obtidas em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/03/programas-do-ministerio-da-educacao-investem-no-desenvolvimento-das-escolas-rurais>.

⁵⁶ Como discutido por Veiga-Neto, uma hiper-crítica procura estranhar e desfamiliarizar o que aparentemente parece tranquilo, “estando sempre desconfiada, insatisfeita e em movimento”(VEIGA-NETO, 2006, p. 15).

Considerando a expansão do Programa Mais Educação nos diversos territórios brasileiros, vimos a necessidade de definição de estratégias que contribuam para a oferta de uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos da floresta, caboclos, dentre outros. Uma educação que reafirme o campo como o lugar onde vivem sujeitos de direitos, com diferentes dinâmicas de trabalho, de cultura, de relações sociais, e não apenas como um espaço que meramente reproduz os valores do desenvolvimento urbano (BRASIL, 2014b, p. 21).

Analiso duas questões fundamentais após esse excerto: primeiro, o caráter altamente inclusivo do PME ao ser destinado também para as Escolas do Campo e às populações que possam viver e se sustentar economicamente no campo; segundo, que para isso aconteça o dispositivo de intersetorialidade é essencial.

Sobre o primeiro aspecto, é sabido que as políticas de inclusão social ganham força desde a gestão de Luís Inácio Lula da Silva, permanecendo na gestão atual presidencial de Dilma Rousseff. Parece que, além das escolas urbanas, então se torna necessário o investimento no governo da conduta das populações do campo também, na racionalidade neoliberal, ao procurar incluí-las nas práticas de jornada ampliada do PME. Lopes (2009) argumenta que o neoliberalismo opera um jogo potente, em que os sujeitos são levados a querer cumprir três regras fundamentais: manter-se sempre em atividade, permanecer incluído e desejar permanecer incluído. Esses são pressupostos de uma sociedade de seguridade que necessita que todos sejam sujeitos ativos e produtivos, onde “o processo de educação deve ser continuado, ultrapassa um mínimo obrigatório e a própria institucionalização do ensino” (LOPES, 2009, p. 155).

Enxergo o PME então como uma das muitas estratégias contemporâneas levadas a efeito como forma de adaptar as escolas as necessidades da racionalidade econômica e social atual, procurando cada vez mais alargar seu campo de governo de condutas. Ao citar a quantidade de sujeitos em cuja formação que o PME pode contribuir na Educação do Campo, percebe-se que os processos de aprendizagem não só devem ser contínuos, como devem se pulverizar nas nomeadas populações do campo, e não somente mais nas urbanas, o que reforça minha análise de que se trata de um investimento biopolítico. Tal proposta visa os sujeitos na sua individualidade, mas, muito mais ainda, em sua coletividade articulando mecanismos “disciplinares do corpo e os mecanismos regulamentadores da população” (FOUCAULT, 1999, p. 299). As atividades devem incidir naquilo que seja útil e produtivo para o estudante do campo, porém que as ações mantenham a característica da realidade, conforme orienta o excerto abaixo:

Sendo assim, as atividades do Programa Mais Educação dentro desta proposta, não poderão descaracterizar a realidade do campo, e as concepções pedagógicas deverão considerar a realidade local, suas especificidades ambientais e particularidades étnicas, devendo embasar seus eixos nas categorias TERRA, CULTURA e TRABALHO, sendo estas fundamentais na matriz formadora humana. As orientações que este documento apresenta, tratam dos procedimentos específicos na implantação do Programa Mais Educação nas Escolas do Campo (BRASIL, 2014b, p. 21).

Foucault já alertava que formar o capital humano, para o neoliberalismo, faz parte de “processos muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional” (FOUCAULT, 2008b, p. 315). Mobiliza-se todo um processo imperioso de inclusão dos sujeitos do campo para que estes possam aprender e a educação se organiza para abarcar esse segmento populacional. Uma forma de governo biopolítico do território do campo é exercida. É importante que também sejam reconhecidos e produzidos saberes específicos para os estudantes e comunidades do campo e que estes sejam trabalhados, resguardando estas especificidades. É o que possibilita pensar na “inclusão como um imperativo neoliberal para manutenção de todos nas redes do mercado” (LOPES, 2009, p.156,157), todos devem ser atingidos, reconhecidos e incluídos.

Garantir a especificidade e a diferença se torna potencial para incluir, pois a escola “por ser a instituição obrigatória, pela qual todos passam, os programas governamentais projetados para desenvolver determinados tipos de sujeitos (saudáveis, ecologicamente conscientes) a consideram um espaço privilegiado para atingir seus objetivos” (TRAVERSINI, 2012, p. 176). Se vivemos sob uma égide do valor econômico e do mercado como balizadores do que precisa ser formado ou do que precisa ser aprendido nas escolas, parece lógico que se pense em propostas que alcancem produtivamente também as escolas do campo. Assim, é potencializado e objetivado esse segmento educacional para também adquirir conhecimentos úteis para que se viva em uma sociedade de competição e de consumo. Para atingir esses objetivos, nada melhor que a produção curricular, ou então a produção de macrocampos específicos para a Educação no Campo, um saber específico sobre o campo é colocado em operacionalidade pelo PME.

Começando pelos macrocampos de atividades que são mais focadas nas questões do campo: 1) acompanhamento pedagógico, 2) agroecologia, 3) iniciação científica, 4) educação em Direitos Humanos, 5) cultura, arte, educação patrimonial, 6) esporte e lazer e 7) memória e história das comunidades tradicionais. Mas, em que eles diferem das escolas urbanas? Alguns certamente conseguimos perceber pela nomenclatura, para outros, é necessário um olhar mais apurado ao que é descrito de suas atividades. Se olharmos o macrocampo de atividades do acompanhamento pedagógico, ele integra um conjunto de atividades que deve contemplar as áreas do conhecimento como ciências humanas, matemática, ciências e saúde, etnolinguagem,

leitura e produção textual. Destaco um excerto como forma de evidenciar o que depois irei analisar:

Ciências e Saúde – estudo dos aspectos biológicos e socioculturais do ser humano e de todas as formas de vida; fomento das ciências como ferramenta de recriação da vida e da sustentabilidade da Terra; problematização das ciências da natureza e das ciências ambientais; compromissos do ser humano na sustentabilidade do planeta. Criação de estratégias de promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos a partir do estudo de problemas de saúde regionais: dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, etc. Promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos no currículo escolar por meio da alimentação saudável dentro e fora da escola (BRASIL, 2014b, p. 22).

Esta descrição de quais conhecimentos integram as atividades de ciências e saúde no macrocampo de acompanhamento pedagógico evidencia o funcionamento do dispositivo de intersetorialidade. Ele opera possibilidades de áreas diferentes incidirem na formação do sujeito, constituindo-o de forma preventiva. A variedade de propostas, seus diferenciais só são possíveis devido às tramas exercidas pelo dispositivo de intersetorialidade, que permite que setores diversos, em comum, proponham atividades para as escolas, aqui numa dupla expansão de investimento, ações (ciências e saúde) e de territorialidades para além da urbana (educação no campo).

O envolvimento, por exemplo, com ações da área da saúde, já são resguardados via PME, que tem firmada parceria com o Ministério da Saúde via Programa Saúde na Escola, que discutirei com maior detalhe no próximo capítulo, mas que tem como prioridade atendimento nas escolas que possuem o PME⁵⁷. Assim opera o dispositivo de intersetorialidade, promovendo agenciamentos antes não tão possíveis. É lógico que educação no campo já acontece na história educacional desde muito tempo, mas agora ela também pode ser integrada na jornada ampliada com saberes específicos, demandados para a mesma por meio das práticas do PME.

Chama a atenção como a questão da relação com a sustentabilidade e do meio ambiente aparece a agroecologia como macrocampo específico do PME para as Escolas do Campo. Parece óbvio, mas isso demonstra somente outra face do dispositivo, sua capacidade de atualização às demandas contemporâneas, como evidenciam os excertos a seguir.

⁵⁷ Quando da instituição do PME no Brasil, me encontrava atuando na Secretaria de Educação como supervisora pedagógica de um município da grande Porto Alegre. Entre os anos de 2007 e 2008 quando da implantação do Programa Saúde na Escola – PSE – a primeira condicionalidade para sua inserção nas redes é que primeiro se atendessem escolas com vulnerabilidade social e que possuíssem o PME.

A atividade de agroecologia envolve ações de educação ambiental voltadas para a construção de valores sociais, conhecimentos e competências que promovam a sustentabilidade socioambiental e a qualidade de vida. Ela envolve processos educativos baseados na agricultura familiar, no resgate da cultura tradicional local e na valorização da biodiversidade, princípios fundamentais para apoiar na transição para a sustentabilidade (BRASIL, 2014b, p. 22).

COM-VIDA – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – coletivo escolar que promove o diálogo e pauta decisões sobre a sustentabilidade socioambiental, a qualidade de vida, o consumo e a alimentação sustentável e o respeito aos direitos humanos e à diversidade. Este colegiado envolve estudantes, professores, gestores, profissionais de apoio e comunidade com o objetivo de trabalhar a educação ambiental na escola, estabelecendo relações da comunidade escolar com seu território em busca de melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2014b, p. 23).

A ênfase em qualidade de vida e em sustentabilidade integra um discurso da necessidade das comunidades do campo serem partícipes da produção desse processo de formação integral dos alunos. E nesses exemplos em evidência, é possível estabelecer parcerias com Secretarias e Ministérios do Meio Ambiente e Direitos Humanos. O que aparece é que a intersectorialidade precisa atravessar as práticas envolvendo a todos da comunidade, de forma que, nas tramas do dispositivo, possam ser compostos sujeitos que se identifiquem com as boas práticas de preservação ambiental.

Guimarães apresenta em seus estudos a noção de dispositivo da sustentabilidade e a formação de “sujeitos verdes”. De acordo com o autor, “estamos assistindo à instauração sutil, lenta e incisiva de processos culturais e pedagógicos, através dos quais um novo sujeito estaria sendo formado para habitar um mundo mais sustentável” (GUIMARÃES, 2012, p. 220). Estes seriam os nomeados sujeitos verdes, que estão inseridos também nas malhas do mercado e do neoliberalismo, e que precisam ser investidos por meio do dispositivo de sustentabilidade para atuarem “sustentavelmente no mundo” (GUIMARÃES, 2012, p. 220).

Por meio das discussões de Agamben (2006) é possível reconhecer que, na contemporaneidade, proliferam dispositivos que procuram conduzir, nomear e regular nossas práticas. Os dispositivos também ganham força e sustentação quando se articulam com os dispositivos que lhe são contemporâneos. Logo, me parece que ao falar no dispositivo de sustentabilidade, ele estaria fortalecendo o dispositivo de intersectorialidade por mim estudado para efetivar suas práticas pedagógicas de ensinar como viver respeitando o meio ambiente. Tal vinculação irá gerar efeitos mais produtivos e objetivos nos sujeitos que integram a Educação no Campo, correspondendo a um movimento “de retorno, que fazem com que as estratégias que coordenam as relações de poder produzam efeitos novos e avancem sobre domínios, que, até o momento, não estavam concernidos” (FOUCAULT, 2003d, p. 249). Além de avançar em domínios antes não tão investidos pela jornada ampliada no campo, por meio do PME também

irá se aprimorar com práticas educativas que habilitem os sujeitos dessas comunidades a se tornarem sujeitos que promovam a sustentabilidade, ou como nos fala Guimarães, “sujeitos verdes”, com atividades que permitam “que ao longo do ano sejam apresentadas diversas temáticas de direitos humanos, envolvendo a valorização: da memória social do campo” (BRASIL, 2014b, p. 24).

Nos excertos aqui trazidos, evidenciei o cruzamento de áreas como saúde, meio ambiente e direitos humanos, com saberes específicos pensados pelo PME relacionados as especificidades das escolas rurais. Aqui se trata de fortalecer a inclusão social por meio de aprendizagens focadas na realidade do campo, mas que são importantes para os tempos contemporâneos. Tais práticas são operadas pelo dispositivo de intersectorialidade e fazem com que os conhecimentos escolares sejam “utilizados como instrumentos que permitem aos sujeitos conduzirem suas próprias condutas” (LOCKMANN, 2013, p. 168). Parece que o governmento biopolítico via práticas do PME, se torna mais eficiente, pois se governa mais e melhor pela intersectorialidade quando o sujeito passa a ser atingido em múltiplos pontos de convergências. No entanto, a Educação do Campo não é o único investimento de expansão proposto. Na sequência, analiso outro espaço tempo de intervenção: as Escolas de Fronteiras.

4.1.2 Escolas de Fronteiras

O dispositivo de intersectorialidade permite a abrangência do PME para outros domínios espaços e tempos antes não explorados, por ter a parceria por meio de ações e programas de outros Ministérios. A exemplo da Educação do Campo, iniciou-se também o investimento das Escolas Interculturais de Fronteiras, que são escolas situadas na região de fronteira com países vizinhos ao Brasil, e que visam a integração regional por meio de uma educação intercultural. O programa das Escolas Interculturais de Fronteira foi instituído pela portaria do Ministério da Educação nº 798, de 19 de junho de 2012, que afirma.

Art. 1º - Fica instituído o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que visem à integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

§ 1º - As Escolas Interculturais de Fronteira são as escolas públicas Estaduais e Municipais situadas na faixa de fronteira e instruídas pelo "Modelo de ensino comum de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol", da Declaração Conjunta de Brasília, firmada em 23 de novembro de 2003, pela Argentina e pelo Brasil, e do Plano de Ação do Setor Educativo do MERCOSUL 2006-2010.

§ 2º As escolas participantes do Programa Escolas Interculturais de Fronteira também participarão do Programa Mais Educação.

No programa Escolas Interculturais de Fronteiras, foram envolvidos, no ano de 2013, os países do Mercosul como a Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela, e para o ano de 2014, agregou-se Colômbia, Peru, Guiana e Guiana Francesa, incluindo, portanto, língua inglesa e língua francesa, respectivamente. O programa articula, ao total, 10 universidades brasileiras⁵⁸ que, de acordo com a portaria de criação do Programa, serão responsáveis pela formação dos docentes que atuarão no programa. É importante apresentar o que o programa traz como objetivos específicos:

- a) uso da segunda língua, de maneira que esta passe a estar cada vez mais presente no cotidiano da escola, de forma oral e escrita, por meio de uma relação com um falante nativo da língua objeto do ensino-aprendizagem;
- b) relação pessoal/profissional com falantes nativos, cujo contato permite conhecer e vivenciar o sistema escolar do país vizinho;
- c) ampliação da base informacional dos conteúdos escolares, deixando de focar unicamente o nível nacional e ocupando-se também com a Região como unidade de trabalho.⁵⁹

Os professores de ambos os países planejam as aulas juntos, escolhem qual conteúdo deve ser oferecido no dia da troca entre escolas, que acontece pelo menos uma vez por semana. As universidades nas regiões de fronteira sensibilizam as escolas para o projeto, desenvolvem o plano pedagógico, as atividades curriculares, além de acompanhar e monitorar as aulas para o Ministério da Educação. No Brasil, a adesão é feita através do Programa Mais Educação, que oferece todo apoio financeiro direto às escolas.⁶⁰

Os excertos explicam o que é o programa, o que ele objetiva o que espera formar com os alunos, com amplo destaque à aquisição da aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, se incentiva todo um envolvimento intercultural na ampliação da linguagem e do conhecimento com sujeitos alunos e professores residentes em países que fazem fronteira com o Brasil. O importante é destacar que este programa se atrela em sua concepção e funcionamento ao PME. No PDDE interativo, as escolas de fronteira se apresentam como escolas que tem financiamento por meio do PME, e no Brasil, a adesão é feita através do PME, que oferece todo apoio financeiro direto às escolas⁶¹, portanto elas são parte do programa. Gostaria de ressaltar que, quando se faz uma pesquisa, nos deparamos com informações não esperadas e o programa das

⁵⁸ UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa; UFSM - Universidade Federal de Santa Maria; UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande Do Sul; UFPEL - Universidade Federal de Pelotas; UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana; UFGD - Universidade Federal de Grande Dourados; FURG - Universidade do Rio Grande; UFRR - Universidade Federal de Roraima; UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul.

⁵⁹ Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>.

⁶⁰ Escolas das Regiões de Fronteira integram programa intercultural com países vizinhos. Disponível em: <http://centraldemidia.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 abr. 2015.

⁶¹ Disponível em: <http://centraldemidia.mec.gov.br/>

Escolas Interculturais de Fronteiras⁶² foi algo que me deparei no decorrer das leituras e análises. Mas, para falar em Escolas de Fronteiras, é importante entender onde elas se situam no Brasil e para isso o mapa disponibilizado no portal da Educação Integral do MEC é importante.

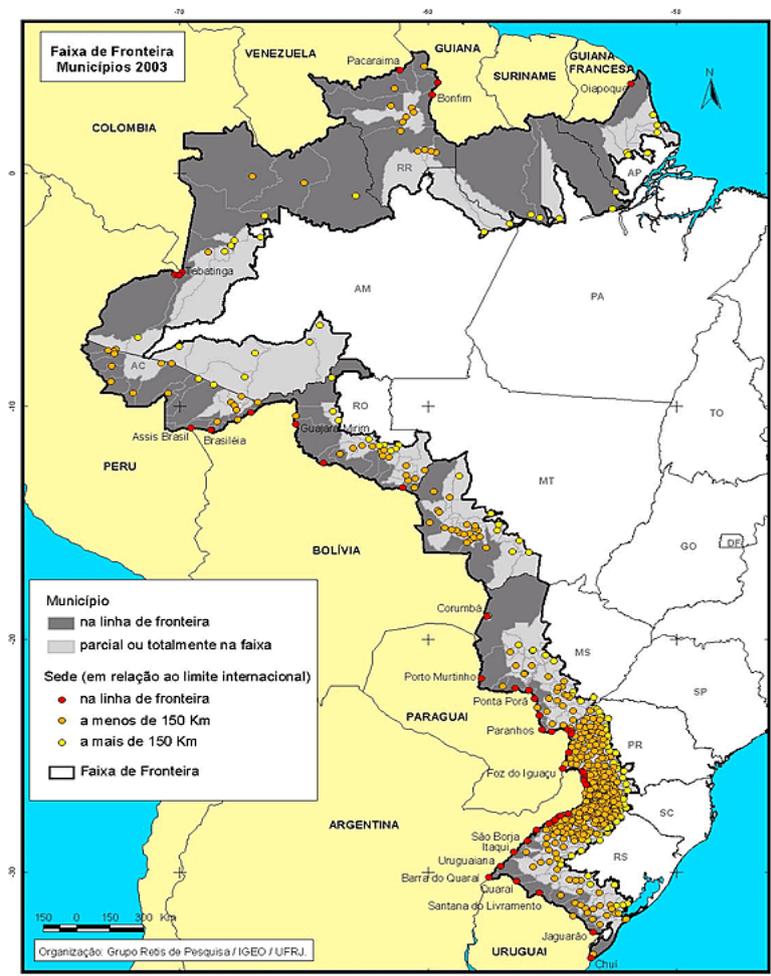


Figura 4 - Mapa da Faixa de Fronteira⁶³

No caso aqui mencionado, esse programa opera a participação de outros programas e vários entes governamentais, institucionais para que ele funcione. Assim como as Escolas do Campo acredito que as Escolas de Fronteira sejam outra forma contemporânea que faz com que o dispositivo de intersetorialidade se mantenha em funcionamento.

⁶² Considera-se faixa de fronteira uma dimensão territorial de até 150 km de largura ao longo de 15.719 km da fronteira terrestre. No Brasil 588 municípios das unidades da Federação se encontram nesta faixa, distribuídos nos estados do: AC, AP, AM, MT, MS, PA, RS, RO, RR E SC. Isso corresponde a 27% do território brasileiro com aproximadamente 10 milhões de brasileiros. Dados obtidos no Portal da Educação Integral do MEC, disponível em <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>

⁶³ Mapa das escolas situadas em faixa de fronteira. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/Escolas-de-fronteira>.

Segundo Deleuze, a novidade de um dispositivo “em relação aos anteriores é o que chamamos sua atualidade” (DELEUZE, 1990, p. 160) e por isso mesmo o dispositivo de intersetorialidade se atualiza, se reveste de novos processos de objetivação. Se em 2007 o PME inicia objetivando as escolas urbanas brasileiras, atualmente ele opera estratégias de governamento que perpassam pela Educação no Campo e, desde 2012, pelas escolas situadas na região de fronteira do Brasil. Essas modificações, alterações que ocorrem no interior da abrangência do PME são operadas pelo próprio dispositivo de intersetorialidade. Isso é necessário para a existência de um dispositivo, uma necessidade para sua continuidade “refazer-se e de fazer produzir continuamente” (MARCELLO, 2003, p. 90), produzir sujeitos cada vez mais aprendizes, com maiores conhecimentos e por isso mesmo mais incluídos na sociedade em que vivemos.

Nesse sentido, o dispositivo de intersetorialidade precisa estabelecer novos campos de atuação e subjetivação, e, para isso, se fortalece a articulação entre os programas. Concordo com Costa quando este afirma que a racionalidade neoliberal programa atividades para os sujeitos como forma de “controlá-los em suas formas de agir, sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação” (COSTA, 2009, p.178). Atualizar as ações do PME de forma a ofertar Educação Integral em jornada ampliada para o Programa das Escolas de Fronteiras é engendrar uma forma de expandir, regular e governar situações e educandários, com questões regionais e culturais diferenciados. Por meio do PME, as Escolas Interculturais de Fronteiras passaram a ter articulações com os seguintes programas:

- **Que articulações são possíveis neste programa?**
- Projeto político-pedagógico das escolas;
- Programa Mais Educação;
- Ensino Médio Inovador;
- Ações pedagógicas para jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental;
- Programa Nacional do Livro Didático;
- Programa Nacional Biblioteca da Escola;
- Programa Saúde na Escola;
- Programa Mais Cultura;

- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; (PIBID/CAPES)
- Programa Novos Talentos (CAPES);
- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE);
- Programas, Ações dos Estados e Municípios;
- Programas e Ações das Universidades;
- Ações e políticas dos países parceiros.⁶⁴

É bastante abrangente o cabedal de programas que podem ser articulados, alguns já vinculados ao PME, como no caso do Saúde na Escola, o Mais Cultura, que requerem o envolvimento de outros ministérios. E alguns bem específicos do Ministério da Educação, como o Programa Nacional do Livro Didático, ações com jovens de 15 a 17 anos, o PIBID entre outros. Destaco que este programa traz uma visibilidade política e social para o Brasil e para o MEC por congregar outros países e seus ministérios. Poderia afirmar que ele põe em funcionamento outra forma de governo, um governo biopolítico, pela visibilidade de um discurso da importância dessa parceria internacional para o país. Argumento que esse discurso evidenciado no programa PME com as Escolas Interculturais de Fronteiras estabelece uma rede de articulações em que se fortalece a implementação da Educação Integral

O Projeto Escola Intercultural de Fronteira (PEIF) busca o intercâmbio entre professores dos países do Mercosul e vizinhos. O foco é a integração, a quebra de fronteira, e a oportunidade de aprender outra língua, como explica o Coordenador Substituto da Coordenação Geral de Ensino Fundamental do MEC, David Raposo. No total, 170 escolas aderiram ao Projeto em 2014. As escolas estrangeiras totalizam 41 até o momento. A Escola Estadual Dr. Theodureto Carlos de Faria Souto, no município de Dionísio Cerqueira – SC é uma das pioneiras do projeto. Desde que foi implantada, cerca de mil alunos do ensino fundamental já adquiriram conhecimentos que vão além da fronteira na sua região. É o que conta o Diretor Mauro Prado⁶⁵.

Certamente me interessa “compreender esses discursos no limite de seus efeitos” (FISCHER, 2012, p. 84), efeitos esses que são políticos e econômicos, ou de outra forma, benéficos para a imagem de um país que credita o tema de pátria educadora em seu discurso oficial. Os alunos que integram o PME e, por sua vez, integram o Escola Intercultural de Fronteira, vão, como diz o excerto, além das fronteiras de saber mais tradicionalmente pautadas

⁶⁴ Portal da Educação Integral do Ministério da Educação: Escolas de Fronteira. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>.

⁶⁵ Escolas das Regiões de Fronteira integram programa intercultural com países vizinhos. Disponível em: <http://centraldemidia.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 abr. 2015.

pelo currículo escolar. Têm a vantagem de uma Educação Integral, e não somente cultural, mas intercultural, com aprendizagem enriquecida pelas experiências e troca entre países.

A política educacional, enquanto campo que produz práticas de governo de condutas, estrategicamente se utiliza de uma proposta de efeito biopolítico em uma ação em escolas de fronteiras, a fim de consolidar o discurso da Educação Integral no país e em suas fronteiras mais próximas. Esse discurso me permite pensar também num entendimento sobre a noção de dispositivo, pois será instituída e disposta uma forma de funcionamento da jornada ampliada que já vem sendo utilizada pelo PME, principalmente em termos pedagógicos.

[...] sendo desenvolvido na “perspectiva da educação integral, organizada por meio de um currículo intercultural que integre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares e garanta o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento aos estudantes, com a perspectiva de ampliação da jornada diária para 7 horas. A contribuição importante desta forma de organização metodológica é possibilitar que se escolham os projetos a serem desenvolvidos localmente, por grupo ou por escola, de acordo com o que se considere mais oportuno e de acordo com as diferentes realidades dos locais em questão⁶⁶.

O currículo e a proposta que integra conhecimentos são potenciais para a manutenção de uma Educação Integral numa perspectiva de ampliação da jornada. Uma existe em simbiose com a outra, sendo a noção de diferença mais uma vez demarcada como algo bom e produtivo como destaca o excerto. Estrategicamente, pode-se dizer que, assim como a Escola de Campo evidenciava, a meu entender, uma lógica de funcionamento de acordo com o imperativo de inclusão, vejo que as Escolas Interculturais de Fronteiras também o fazem. Penso que isso aconteça na medida que se propõe um trabalho envolvendo cidades de países com diferenças culturais e regionais na perspectiva da Educação Integral. É pensado então este programa que também atinja este contingente populacional com suas especificidades.

Foucault argumentava que “para que uma determinada relação de forças possa não somente se manter, mas se acentuar, se estabilizar e ganhar terreno, é necessário que haja uma manobra” (FOUCAULT, 2003d, p. 255), uma estratégia que se entrelaça, se enreda de tal forma que se expande, se espalha, se estratifica, mas em vez de enfraquecer, fortalece. Assim acredito que o dispositivo de intersectorialidade tem operado contemporaneamente, ele se vale das políticas de inclusão cujo “caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar” (LOPES, RECH, 2013, p. 212), são um imperativo contemporâneo para expandir a ação do PME que integra em seu bojo as ações intersectoriais. Digo isso porque, na mesma medida em que a

⁶⁶ Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>.

Educação do Campo pode ser tomada como uma política de inclusão, acredito que as Escolas de Fronteiras também apresentam diferenças e particularidades que precisam ser integradas, conhecidas e incluídas. No último propósito, a fim de serem melhor governadas e inseridas numa proposta educacional de jornada ampliada, se resguardem e trabalhem de acordo com suas diferenças como diz o excerto, mas que se trabalhem na perspectiva da Educação Integral e intersetorialmente.

O que procurei destacar neste capítulo foram dois movimentos de expansão no interior de uma biopolítica de governo da vida. Vida essa dos sujeitos que integram outros espaços territoriais, com escolas trabalhando na perspectiva da Educação Integral. Acredito que isso ocorreu devido à racionalidade neoliberal em que vivemos e na qual somos levados a nos produzir de acordo com esta racionalidade, e incluir a todos. Tal movimento permitiu que o PME aparecesse para além da proposta para as escolas urbanas, isto é, para outras propostas de intervenção educacional, quais sejam, escolas rurais e de fronteiras.

O dispositivo opera sem contornos fixos, se disseminando e espalhando sua rede de ações de forma a abarcar a todos, resguardando suas diferenças até mesmo as celebrando de forma a “apreender o novo” (DELEUZE, 1990, p. 159) e produzir cada vez mais práticas intersetoriais em educação como discutirei na sequência.

5 PRÁTICAS INTERSETORIAS PARA CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES PREVENTIVAS

Se a política permite enunciar, a escola permite visibilizar. Nesse sentido, a Educação Integral ganha visibilidade e enunciação por meio das práticas que são operacionalizadas e colocadas em movimento pelo dispositivo de intersectorialidade. Considero que as mesmas terminam por constituir um novo regime de verdade sobre a Educação Integral, no qual os sujeitos precisam se reconhecer como necessitados de investimentos em suas múltiplas potencialidades. As práticas por mim estudadas neste capítulo irão constituir o que nomeio como subjetividade preventiva, tendo como condição central a Educação Integral com jornada ampliada.

Na Educação Integral contemporânea, vemos a emergência do dispositivo de intersectorialidade, exatamente pelo fato que o tempo escolar moderno – disciplinado, localizável, ao estilo fabril – se transforma, na atualidade, para um tempo escolar expandido – flexível. Por meio das práticas intersectoriais, ocorre um assujeitamento dos sujeitos a uma verdade sobre sua Educação Integral. Para isso se faz necessário a sociedade disciplinar pois a regulação e controle se fazem necessário para manter uma proposta de intersectorialidade funcionando produtivamente. No entanto, esse controle e sua eficácia irão residir nos deslocamentos tempo- espaciais na regulação das comunidades escolares, antes entre os quatro muros da escola, agora espalhando-se onde existem práticas educativas e em jornada ampliada.

Torna-se necessária, então, uma educação investida de novos modos de regulação nos sujeitos da educação, diferente nas formas de exercer seu governo, como foi em propostas passadas, mais disciplinar com seus efeitos produzidos nos espaços escolares. Agora é visada a formação integral dos alunos, em que todos, além de incluídos, sejam capazes de pôr em movimento muitas aprendizagens e se responsabilizar em apreendê-las para si, o que tem de certa forma instituído cada vez mais “um alargamento progressivo do raio de ação escolar” (AQUINO, 2012, p. 2). Por isso, a disputa pelo investimento pontual na escola, pela visibilidade que essa dá, tornando possível enxergar com as práticas, programas e projetos de variadas ordens, que redundam na escola, intersectorialmente ocupam o tempo e o espaço das aprendizagens dos sujeitos.

Os discursos instituídos pela Educação Integral enunciam como o sujeito deve ser educado integralmente, por meio de práticas e ações que contemplem inúmeras aprendizagens para viver numa sociedade de seguridade. Os sujeitos precisam estar imbuídos de uma autodeterminação de se tornarem produtivos, tornando a Educação Integral e a escola uma agência potente para isso, ou, como nos diz Aquino, que a escola se torna “um polo irradiador

de modos de vida mais salutareos, mais inclusivos, mais produtivos” (AQUINO, 2012, p. 2). O dispositivo de intersetorialidade se torna a maquina estratégica para que isso não só aconteça como seja colocado na ordem do discurso atual, qual seja, a escola sozinha não dará conta de todos os processos de produção de aprendizagens, sendo necessários investimentos na área da saúde, da cultura, do esporte, do meio ambiente, entre outros.

Pelas análises, empreendidas neste trabalho, sobre o dispositivo de intersetorialidade, acredito que o visível e enunciável precisa ser compreendido no campo da complementaridade, pois o dispositivo pode ser uma “máquina de fazer ver e de fazer falar” (DELEUZE, 1990, p. 155). Posto que tais unidades “só podem ter existência a partir de uma combinação meticulosa entre palavras, frases e proposições” (MARCELLO, 2003, p. 81), penso que os documentos por mim analisados servem como superfícies de produção de verdades e instituição de práticas intersetoriais em educação. Aqui ressalto que meu entendimento por prática se refere ao praticar, fazer por diversos meios, realizar e possivelmente gerar efeitos com isso, ou então, como determinada forma de governar pode instituir “formas de racionalidade que organizam as maneiras de fazer” (CASTRO, 2009, p. 337). Prática então tem a ver com fazer e instituir algo. Castro (2009) argumenta que Foucault atribui em sua obra três características que delimitam seu entendimento por prática: homogeneidade (como as maneiras de fazer algo), sistematicidade (o domínio das práticas, o eixo do saber, do poder e da ética) e generalidade (as práticas estudadas possuem regularidades e recorrências). Por fim, Castro resume que “podemos dizer que Foucault entende por práticas a racionalidade ou a regularidade que organiza o que homens fazem (sistemas de ação na medida em que estão habitados pelo pensamento)” (CASTRO, 2009, p. 338). Então, nesta pesquisa compreendo práticas intersetoriais como experiências, em atravessamentos das relações de poder e saber, que irão subjetivar os sujeitos inseridos no PME, por meio da jornada ampliada e de sua proposta de macrocampos para concretizar a formação integral, ou seja, o que as atuais políticas educacionais oficiais entendem por Educação Integral. Ou seja, são práticas que envolvem mais de um setor, de um Ministério, que as produzem e lançam para serem realizadas nas escolas. Se a função das práticas constituídas nas escolas é operar mudanças nos comportamentos dos sujeitos, dar visibilidade e enunciabilidade a modos específicos da intersetorialidade funcionar se evidencia pelo que nomeio de práticas intersetoriais.

5.1 SAÚDE E EDUCAÇÃO: SUJEITOS SAUDÁVEIS E PROTEGIDOS

Início esta seção analisando como o dispositivo de intersetorialidade demanda a articulação de instituições e propostas diferentes para produzir nos sujeitos formas de ser e estar

na Educação Integral contemporânea via PME. Acredito que o entrecruzar das áreas, da saúde com a educação, permite tornar visível o dispositivo de intersectorialidade funcionando em sua distribuição de elementos heterogêneos, produzindo e reafirmando o que nomeio como as práticas intersectoriais, que início nesta seção discutindo. Práticas essas que acontecem na justa medida em que procuram alcançar o sujeito para além do dito ensino formal, por meio de ações que já permeavam a instituição escolar⁶⁷, mas agora com mais densidade e consolidação na produção de um discurso sobre o investimento na melhoria da qualidade de vida dos estudantes e das comunidades escolares. É o que podemos observar no excerto que segue:

O Programa Saúde na Escola, instituído pelo Ministério da Saúde e Ministério da Educação, pelo Decreto Presidencial nº 6.286, em 2007, visa levar à escola atenção básica que garanta a saúde integral das crianças e adolescentes. Assim como o Programa Bolsa Família e o Programa Mais Educação, o Programa surge como fruto do esforço do governo federal em construir políticas intersectoriais para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira, e tem como foco o fortalecimento de ações na perspectiva do desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, articulando saúde e educação, para o enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 2013b).

Num primeiro momento, pode-se pensar que tal nota técnica advém do Ministério da Saúde, mas não o é. Esta é uma nota técnica desenvolvida pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, em parceria com o Ministério da Educação e Ministério da Saúde em 2013, com vistas a aprofundar a gestão intersectorial na implementação do Programa Saúde na Escola. Nesta nota técnica que orienta o trabalho destes três Ministérios em conjunto, pode-se destacar três questões fundamentais: primeiro, a consolidação de um regime de verdade sobre saúde e o desenvolvimento integral dos alunos; segundo, a instauração definitiva de que, para que isso aconteça, se precisa de mais tempo na escola; terceiro, que o sujeito só se tornará um sujeito produtivo na sociedade contemporânea se investido em sua saúde e proteção.

Aqui cabe um importante esclarecimento quanto a como estou articulando noções como saúde e proteção, aparentemente como sinônimos de vulnerabilidade. Estar sujeito aos malefícios advindos da vida social como as doenças, suas transmissões e repercussões na vida dos sujeitos é ver o sujeito numa condição vulnerável, sujeitos aos riscos sociais que a sociedade imputa e que Bauman discute ao falar sobre o “medo oficial”, que advém da vulnerabilidade e

⁶⁷ Ressalto aqui que ações, políticas e programas de setores diferentes do educacional, certamente sempre tiveram a escola e a população estudantil como objeto historicamente. Logo, não se trata de uma novidade no cenário educacional. O diferencial que analiso e problematizo, na Educação Integral contemporânea, é a potência que tais ações tomam, alargando não somente o tempo e espaço da escola, mas no investimento articulado nos sujeitos. O que anteriormente se manifestava em programas e ações setorializadas e estanques, atualmente precisam ser intersectoriais e planejadas.

da incerteza, a “vulnerabilidade do corpo humano” (BAUMAN, 2005, p. 61) frente as adversidades da condição humana. Tal medo, inculcado por meio das próprias ações políticas ao dizer incessantemente que os sujeitos precisam cuidar de sua saúde, do seu corpo e de seu entorno, integram um movimento importante na sociedade de segurança, que encontra na educação um grande escopo “o desejo de se fazer diferente do que se é, de se refazer, e de continuar se refazendo” (BAUMAN, 2005, p. 34).

Ampliar e ofertar Educação Integral e ações de promoção à saúde para as crianças e adolescentes, com foco específico para aqueles em situações de pobreza e extrema pobreza na escola é uma das estratégias adotadas pelas áreas da educação, saúde e desenvolvimento social, considerando o dever constitucional em assegurar o exercício dos direitos sociais, cotejando a equidade com universalidade, sendo imprescindíveis ações articuladas entre os três níveis de governo (BRASIL, 2013b).

O foco em situações de vulnerabilidade e a sinergia com relação à garantia do desenvolvimento integral dessas crianças e adolescentes, por meio de ações articuladas, intersetorialmente, conferem ao Programa Saúde na Escola potencialidades de articulação com a área do desenvolvimento social, tanto na formulação, como na implantação, monitoramento e avaliação do Programa Saúde na Escola (BRASIL, 2013b).

O Programa Saúde na Escola, articulado ao PME e também às ações do Ministério do Desenvolvimento Social, possibilitam intersetorialmente condições de fornecer meios de levar os sujeitos a se protegerem, a quererem serem diferentes; se em situação de risco, se possível não permanecer nessa situação. O que Bauman aponta como “medo oficial” é continuamente lembrado aos sujeitos, como forma de gerar o desejo de não estar vulnerável aos perigos, no caso de doenças. Ao mesmo tempo, isso gera insegurança nos sujeitos que são lembrados de seu lugar de pobreza e vulnerabilidade e que precisam se utilizar produtivamente dos programas a eles destinados. Para que tais políticas sejam efetivas em seus efeitos, elas acabam por gerar outro tipo de governo, como em que é “preciso que seus objetos sejam tornados, e mantidos, vulneráveis e inseguros” (BAUMAN, 2005, p. 65). A insegurança irá gerar o desejo irrefreável de querer estar seguro e a busca por este lugar no qual se está permanentemente incluído, com saúde, educação e possibilidades futuras é continuamente ofertada pelos programas governamentais.

Ressalto que o Programa Saúde na Escola, é importante para este trabalho por ter sido um dos primeiros programas a emergirem em profícua articulação com o PME em 2007, embora o Ministério da Saúde não tenha sido dos primeiros ministérios envolvidos com este. Analisando o documento Mais Educação: Gestão Intersetorial do Território, produzido pelo MEC em 2009 os ministérios envolvidos além do da Educação eram: Cultura, Meio Ambiente, Desenvolvimento e Combate à Fome, Ciência e Tecnologia. Aqui cabe a análise que o

dispositivo de intersectorialidade precisa se atualizar, se configurar, pois ele está inscrito num jogo de poder e, com isso, produzindo mais saberes sobre os sujeitos participantes da Educação Integral, necessita se redefinir de forma a expandir sua ação e rearticular seus investimentos. Atualmente, o PSE do Ministério da Saúde não só se encontra entranhado com o PME, como se expandiu, permitindo que a saúde de forma intersectorial galgasse seu espaço no investimento biopolítico de intervenção na vida dos alunos em jornada ampliada.

O dispositivo de intersectorialidade encontra na escola e nos alunos em jornada ampliada um vasto campo para investimento, mas sempre é bom lembrar que a “biopolítica procede por massificação” (GADELHA, 2009, p. 112), ou seja, atingindo grandes coletividades. Mais produtivo ainda se investida numa instituição que administra essa coletividade em maior espaço/tempo numa proposta de Educação Integral: a escola. A saúde se destaca nesse campo exatamente por integrar um conjunto de práticas e medidas que visam imbuir nos sujeitos hábitos saudáveis, proteção do risco social, melhoria na qualidade de vida do sujeito enquanto corpo-espécie individual, mas com investimentos no capital humano, que será coletivo. É possível ver a enunciabilidade de como as práticas instituídas pelo PSE devem se organizar por meio dos seus objetivos:

Art. 2º Objetivos do PSE:

- I - promover a saúde e a cultura da paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde, bem como fortalecer a relação entre as redes públicas de saúde e de educação;
- II - articular as ações do Sistema Único de Saúde - SUS às ações das redes de educação básica pública, de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos estudantes e suas famílias, otimizando a utilização dos espaços, equipamentos e recursos disponíveis;
- III - contribuir para a constituição de condições para a formação integral de educandos;
- IV - contribuir para a construção de sistema de atenção social, com foco na promoção da cidadania e nos direitos humanos;
- V - fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar; (BRASIL, 2014c).

Por decorrência, irá promover sua educação de forma mais integral e o par desenvolvimento e saúde invadem o campo educacional como forma de constituir um indivíduo saudável, apto a aprender de forma mais plena como aprimorar sua qualidade de vida. No Manual Operacional do PME existe um detalhamento no qual são discutidas as ementas dos Macrocampos e as atividades que podem ser desenvolvidas. Para elucidar o que falo, o Programa Saúde na Escola, não é um macrocampo do PME, mas é um programa que se filia a este com fomento para a execução de atividades ou oficinas relacionadas a saúde dos estudantes e de suas comunidades, sob o título de Promoção da Saúde:

Apoio à formação integral dos estudantes com ações de prevenção e atenção à saúde, por meio de atividades educativas que poderão ser incluídas no projeto político pedagógico (projetos interdisciplinares, teatro, oficinas, palestras, debates, feiras) em temas da área da saúde como saúde bucal, alimentação saudável, cuidado visual, práticas corporais, educação para saúde sexual e reprodutiva, prevenção ao uso de drogas (álcool, tabaco e outras), saúde mental e prevenção à violência. Desse modo, possibilitar o desenvolvimento de uma cultura de prevenção e promoção à saúde no espaço escolar, a fim de prevenir os agravos à saúde e vulnerabilidade, com o objetivo de garantir a qualidade de vida, além de fortalecer a relação entre as redes públicas de educação e saúde (BRASIL, 2014b).

As atividades que podem ser desenvolvidas no PME, utilizando-se do Programa Saúde na Escola, são elencadas dessa forma no Manual Operacional do PME de 2014, me permitindo pensar que é construída toda uma proposta que se destina a organizar uma ação da saúde como que articula: cultura de prevenção, utilização para benefício dos estudantes e de suas famílias, formação integral, cidadania, direitos humanos desenvolvimento integral. Mas, sobretudo, evidenciam-se quais práticas são importantes e consideradas vitais no investimento da saúde e prevenção dos sujeitos da educação para serem investidas. Isso não seria o próprio dispositivo de intersetorialidade criando linhas de força e visibilidade ao produzir práticas ditas adequadas para a constituição de um sujeito saudável via escola? Já não se pode falar em qualquer coisa, de qualquer forma quando se fala de Educação Integral, mas sim utilizar-se de um discurso enunciado por meio das práticas intersetoriais que, além de gerarem efeitos na educação, constituem uma verdade sobre como a formação integral nos sujeitos na atualidade deve se dar. Tecendo fios emanados de várias posições formando uma rede que cerca, se distribui, se espalha produzindo movimentos na Educação Integral, mas que ao fim produzirão o sujeito-aluno integral e que se espera irá gerar menos risco social para si e para sociedade.

Se o dispositivo estrategicamente se dispõe em práticas que visam à produção de um sujeito-aluno integral, parece-me que ele exerce “uma intervenção racional e organizada nestas relações de força” (FOUCAULT, 2003d, p. 246) consubstanciadas numa ação biopolítica que irá procurar “instalar mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar, se vocês preferirem, um estado de vida” (FOUCAULT, 1999, p. 294). A escola torna-se um espaço de disputa, sim, na constituição dos sujeitos alunos, mas não uma disputa de qual área é mais forte, mas quais conseguem, enredadas com a educação, produzir formas de ver e agir por meio de uma Educação Integral, ao mesmo tempo em que “torna possível a sua simultaneidade e o jogo de suas diferenças” (CHIGNOLA, 2014, p. 6). A diferença é necessária desde que contribua na ação educativa de formar um sujeito-aluno integral.

Sobre a consolidação de desenvolvimento integral dos alunos, é possível ver, em vários documentos dos Ministérios envolvidos com o PME, como ela é continuamente exaltada e defendida, no sentido de somente ser alcançada, se investida na escola intersetorialmente, por meio de ações e políticas como o PSE. Vai se visibilizando e constituindo uma rede de informações que sustenta um discurso segundo o qual a escola sozinha não consegue mais garantir as condições necessárias para que os sujeitos aprendam a estar em sociedade de forma produtiva e saudável, ou então de como a escola precisa gerenciar “uma multidimensionalidade de funções reparatórias ou salvacionistas dos usos e costumes dos segmentos populacionais sob sua guarda” (AQUINO, 2012, p. 2). Utilizo-me de outros excertos para fortalecer minhas argumentações, um que esclarece a importância do Programa Saúde na Escola e outro, retomando como devem ser as atividades deste na escola conforme orientação do Manual Operacional do PME.

Art. 1 Fica instituído, no âmbito dos Ministérios da Educação e da Saúde, o Programa Saúde na Escola – PSE com finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde (BRASIL, 2007).

Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde – criação de estratégias de promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos a partir do estudo de problemas de saúde regionais: dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme [...] (BRASIL, 2014b).

É estimulado às escolas, em suas orientações ao pensar nas oficinas e atividades do PME, um envolvimento com as problemáticas que atingem suas comunidades, um bairro, uma localidade. Os problemas que podem atingir uma população e pôr em risco seu crescimento enquanto sujeitos inseridos no mercado neoliberal precisam ser racionalizados, estudados e prevenidos. Isso corresponde ao que Foucault argumenta, quando problematiza que a mentalidade neoliberal opera estratégias de repensar “todos os problemas da proteção da saúde, todos os problemas da higiene pública em elementos capazes ou não de melhorar o capital humano” (FOUCAULT, 2008b, p. 316). Posta a necessidade neoliberal de levar os sujeitos a se reconhecerem como seu próprio capital potencial, é coerente que as políticas ligadas à proposta de Educação Integral atribuam importância a todo e qualquer acompanhamento e orientação da saúde.

Se o Ministério da Saúde não inicia sua participação quando da instituição do PME nas escolas, hoje ele não só aumentou sua participação, como se reestruturou, se tornando um

parceiro estratégico e vital, pois atinge alunos e suas famílias por meio das ações vinculadas ao SUS, como dito pelo próprio programa⁶⁸:

A escola é um importante espaço para o desenvolvimento de um programa de educação para a saúde entre crianças e adolescentes. Distingue-se das demais instituições por ser aquela que oferece a possibilidade de educar por meio da construção de conhecimentos resultantes do confronto dos diferentes saberes: aqueles contidos nos conhecimentos científicos veiculados pelas diferentes disciplinas, aqueles trazidos pelos alunos e seus familiares e que expressam crenças e valores culturais próprios, os divulgados pelos meios de comunicação (BRASIL, 2009, p. 15).

Assim como o PME incentiva a valorização dos saberes locais, do entorno da escola, faz o mesmo com os saberes da área da saúde, via Programa Saúde na Escola (PSE) e suas propostas de atividades. Se o “novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2004a, p. 26), pode-se aferir então que sabemos que práticas da ordem higienista, da saúde, da segurança, sempre rondaram e foram implementadas em educação, como nos coloca Lockmann ao explicar que a retórica salvacionista, via escola, está presente desde o século XIX e início do XX, “com a introdução das práticas sanitaristas e higienistas no currículo escolar” (LOCKMANN, 2014, p.10). Mas a diferença que vejo, o novo à minha volta é a presente articulação entre as áreas no discurso em prol da Educação Integral, sua constante reorganização, aumentando os parceiros, estabelecendo mais espaços para sua atuação para exercer práticas que se implementem no território onde se localiza a escola, e também de forma individual e coletiva.

O que se segue desde o período de 2007 para cá uma atualização do programa da saúde, mas também o PSE com alargamento de sua função e governamento nos sujeitos na escola. A escola tem sido o local de investimento na saúde dos estudantes, prova disso é a vacinação nas escolas contra o vírus HPV em meninas de 11 a 13 anos. De acordo com os dados do Ministério da Saúde⁶⁹, em 2014, 4,3 milhões de meninas de 11 a 13 anos fizeram a vacina contra o vírus HPV, atingindo 87,3% do público-alvo - uma das maiores coberturas para essa vacina em todo o mundo. Segundo o Ministério da Saúde, a vacinação nas escolas foi o diferencial para o alcance da meta nacional. Por isso, o Ministério da Saúde recomenda aos municípios repetir a estratégia para a aplicação da segunda dose. Embora esse não seja o foco de meu trabalho,

⁶⁸ De acordo com os materiais iniciais do PME, o Ministério da Saúde não inicia suas atividades como um dos Ministérios envolvidos com o programa, não aparecendo inclusive na Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 2007 que institui o PME. Seu envolvimento ocorre após a implementação inicial do PME.

⁶⁹ Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/saude/2014/09/vacina-contrahpv-deve-imunizar-4-9-milhoes-de-meninas-no-pais>.

exemplifica como a saúde se torna potencial para gestar práticas, no interior da escola, que visam a melhoria na qualidade de vida e saúde dos alunos.

De forma nenhuma, argumento que não seja importante proteger os sujeitos contra malefícios e danos a seu bem-estar, mas o que pontuo aqui é que não só as funções da escola se alastram em investimentos múltiplos no governmentamento dos estudantes, como se dissipam outras funções antes tão defendidas pela escola moderna quando de sua constituição: o ensino e a aprendizagem de conteúdos e conhecimentos curriculares. O currículo agora se redefine e de muitas formas a entrada em cena da Educação Integral na contemporaneidade via PME criou as possibilidades para que a intersetorialidade se ramificasse, vindo ao encontro de necessidade da governamentalidade neoliberal de suprir, nem que minimamente, os sujeitos de condições de viverem na sociedade do consumo, para que possam ter alguma ocupação e dela possam retirar os meios para sustentar as práticas sociais que o neoliberalismo instiga que se constituam. Quanto ao programa PSE, é válido ressaltar que ele investiu na produção, diria pedagógica, de materiais que podem dar sustentação para seu trabalho, com manuais como: Cadernos de Saúde na Escola; Programa Saúde na Escola 2014: passo a passo; e mais um Guia de Sugestões de Atividades Semana Saúde na Escola 2014, como um roteiro para ser utilizado pelas escolas.

Quando em *Vigiar e Punir*, Foucault descreve e analisa o dispositivo panóptico, ele refere que a “visibilidade é uma armadilha” (FOUCAULT, 2002, p. 166). Ao pensar no dispositivo que me dispus a estudar, o dispositivo de intersetorialidade, vejo que tal armadilha enreda não somente quem está diretamente entranhado em suas malhas na escola, mas a todas e todos que em algum momento escutam os discursos sobre Educação Integral, emanados de diversos agentes e instituições, criando pontos de apoio para se pensar qual a melhor forma de exercitar uma formação integral para os alunos. O dispositivo, ao operar com a visibilidade, leva as pessoas a olharem um programa que evidencia as práticas de uma escola com jornada ampliada de forma positiva, salutar para os sujeitos. E talvez não pudesse ser o contrário, uma vez que tudo que se enuncia sobre a Educação Integral nos leva a acreditar em suas práticas e, ao acreditarmos em suas verdades, nos subjetivamos a favor de tal proposta. Somos pegos pela armadilha que nos é continuamente visibilizada e que, no caso do PSE em articulação com o PME, se ampliou a ponto de ter todo um trabalho destinado a mobilizar os estudantes de forma intersetorial e constante, a aprenderem como ter melhores condições de vida saudável para si e para os outros. Evidencio isso ao mostrar excertos de dois documentos produzidos pelo Ministério da Saúde: um, de cunho mais orientador da Saúde na Escola; e outro, mais regulamentador, enquanto uma Portaria da Semana da Mobilização da Saúde na Escola.

Metodologias dessa natureza devem permear todas as atividades desenvolvidas tais como diagnóstico das necessidades de saúde da população escolar; desenvolvimento curricular de forma integrada, preparação de material didático; formação permanente de professores e funcionários; investigação, seguimento e avaliação das atividades desenvolvidas (BRASIL, 2009, p. 16).

Compreende-se ainda que nesse processo também podem ser consideradas eventuais demandas da saúde de profissionais da escola, no sentido de fortalecer os vínculos e corresponder expectativas mútuas entre profissionais da saúde e da educação. De modo semelhante, as equipes de Saúde da Família podem contar com o apoio dos profissionais da educação, buscando instrumentalizar sobre o uso de ferramentas pedagógicas e educacionais que podem ser incorporadas à sua abordagem de educação e comunicação em saúde (BRASIL, 2009, p. 16).

Art. 1º Esta Portaria redefine a Semana de Mobilização Saúde na Escola (Semana Saúde na Escola), de periodicidade anual, e o respectivo incentivo financeiro. Art. 2º A Semana Saúde na Escola é constituída por ações de promoção e prevenção de agravos à saúde realizadas nos estabelecimentos públicos de ensino em todo o território nacional. Parágrafo único. Os Ministros de Estado da Saúde e da Educação definirão, anualmente, os temas principais que nortearão a execução das ações de que trata o "caput" (BRASIL, 2013c).

Penso que não somente os programas adentram o espaço escolar, mas também são escolarizados e pedagogizados para que gerem melhores efeitos. Embora os materiais para análise deste programa da saúde sejam abundantes, não é objetivo desta Tese pesquisar sobre eles, mas mostrar como, por meio do dispositivo aqui estudado, práticas que priorizam saúde e proteção à vida dos sujeitos são instituídas na Educação Integral, estrategicamente postas por meio do PME. Opero aqui uma análise procurando mostrar o deslocamento das orientações feitas pela saúde, do ano de 2009 até 2013, que perpassam a educação e que se articulam ao PME. É importante destacar que, em seus documentos de orientação, o PSE objetiva desenhar uma nova forma de trabalhar educação e saúde trabalhando a noção de territorialidade, mas não de limites territoriais ou de atuação, pelo contrário, de total deslocamento de fronteiras, em que todos devem atuar tratando a “saúde e educação integrais como parte de uma formação ampla para a cidadania e usufruto pleno de direitos humanos” (BRASIL, 2015)⁷⁰. É possível perceber que outras linhas de enunciabilidade aqui se mostram, já visibilizando as questões relacionadas aos Direitos Humanos também, pois ao dispor elementos por meio da intersectorialidade, me permito pensar que saúde e educação integram um rol de direitos dos sujeitos.

Cria-se assim todo um campo de possibilidades para que outros programas de vários setores disputassem a escola o corpo educacional e, no caso do PSE, cada vez se rearticulasse produtivamente com o passar dos anos a fim de exercer o governo dos sujeitos de forma mais efetiva, revestido de todo um discurso em prol da saúde, da prevenção. A saúde, a prevenção é uma delas, dando ao PSE um largo espaço de investimento, que irá atingir os

⁷⁰ Portal do Programa Saúde na Escola. Disponível em: <http://dab.saude.gov.br/portaldab/pse.php>.

sujeitos em algo potencial para que a aprendizagem tão defendida venha a ocorrer dentro de um cenário mais salutar, mais integral: sua própria saúde. Para isso, o próprio discurso, muito utilizado em outros tempos, em outras propostas, emerge com força política, de que sujeitos mais saudáveis têm melhores condições de desenvolvimento e, por consequência, de aprendizagem.

O governmentação e a regulação dos sujeitos irá passar pela sua alimentação, sua higiene, sua relação saudável com a família, a vacinação, entre tantas outras práticas que são da saúde, mas que irão ser realizadas pedagogicamente por meio das escolas, de forma estratégica, principalmente se os alunos ali permanecerem por mais tempo com jornada escolar ampliada.

Foucault faz um instigante questionamento: “Por que nas escolas não se ensina somente a ler, mas se obrigam as pessoas a se lavar”? (FOUCAULT, 1996, p. 119). Talvez porque a escola é uma maquinaria produtiva em transformar indivíduos em sujeitos, capturar subjetividades e moldá-las num permanente jogo de visibilidade, entre como é bom se adotarmos tais políticas de prevenção e como isso pode ser maléfico se não o fizermos. É demonstrado continuamente como o investimento na Educação é vital para a constituição de cidadãos, e concordo que o é, mas me interessa estudar como isso se dá contemporaneamente. E o que tenho analisado é que, por meio de uma profusão de documentos, decretos, leis, manuais, fortes aportes financeiros de verbas injetadas nestes programas de importância estratégica para o Estado, uma forma de gestão social aí ocorre.

O dispositivo de intersetorialidade por meios de práticas ditas pedagógicas, em defesa da Educação Integral, acaba por definir contornos de visibilidade na medida em que enuncia quais práticas e ações precisam ser investidas na formação integral contemporânea. É importante esclarecer que, quando falo em contornos, é exatamente por tratar de uma ferramenta analítica, o dispositivo, que se exerce de forma móvel, inconstante. Ele não é fixo, precisando ser pensado como uma rede com múltiplos pontos de começos possíveis, mas que se movimenta, tem reverberações de luz, como dito por Deleuze, que formam figuras variáveis e com contornos variáveis. Esta mobilidade me permite pensar que, se no presente tais visibilidades são definidas e definidoras da Educação Integral e da intersetorialidade, não quer dizer que o serão no futuro, ou pelo menos não o serão dessa forma. Segundo Deleuze, cada dispositivo tem seu regime de luz que “cai, se esvai, se difunde ao distribuir o visível e o enunciável, ao fazer nascer ou desaparecer o objeto que não existe sem ela” (DELEUZE, 1990, p. 156).

Essa rarefação do discurso em defesa de uma formação integral permite pensar que, ao invés de perder força ao entranhar-se com áreas diferentes, ganha potência em seu espraiamento

não só local, mas territorial. Criou-se, assim, todas as possibilidades para a emergência não só do dispositivo, mas de sua permanente sobreterminação funcional, “pois cada efeito, positivo ou negativo, desejado ou não, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros e exige uma rearticulação, um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente” (FOUCAULT, 2003d, p. 245). Longe de enfraquecer-se, parece-me que o dispositivo de intersetorialidade encontra mais força e maior vinculação com a educação em tempos de uma governamentalidade neoliberal, por meio das curvas de visibilidade que evidenciam que a diferença não particulariza, mas precisa ser celebrada, como forma mais pontual de regular e governar as populações. Propostas diferentes enlaçadas sustentam e põem a funcionar produtivamente o dispositivo de intersetorialidade, atingindo condutas díspares e de localidades diferentes, com particularidades diferentes, como no caso estudado no capítulo anterior, da Educação do Campo e das Escolas de Fronteiras.

Considero também importante, dentro desta proposta de intersetorialidade, as ações promovidas em conjunto com a educação por parte da Assistência Social e de programas importantes na realidade política atual que de uma forma ou outra constituem práticas junto com o PME.

5.2 ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCAÇÃO: O FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS

Acredito que o dispositivo de intersetorialidade tenha encontrado as condições históricas adequadas para sua emergência, pois “como não podemos pensar qualquer coisa a qualquer momento, pensamos apenas nas fronteiras do discurso do momento” (VEYNE, 2011, p. 49), e o discurso vigente, no tema que estou estudando é o da Educação Integral. O aparato discursivo produzido pelo dispositivo de intersetorialidade reforça que, por meio do PME, se formam as condições adequadas para constituir um aluno de forma integral e não apenas com conhecimentos escolares, por meio das oficinas ou atividades desenvolvidas nos macrocampos. Diz respeito a que papel é ocupado pelos docentes, que oficinairos devem trabalhar com os alunos, que práticas educativas devem ser incentivadas, quais campos de intervenção precisam ser priorizados, discussões curriculares, midiáticas, sociais, econômicas e culturais são constituídas. Sobretudo, ganham, com isso, um estatuto de verdade, um dizer verdadeiro sobre a Educação Integral que é, acredito, efeito do nosso tempo contemporâneo.

Para Paul Veyne ao dizer que “um discurso com seu dispositivo institucional e social é um status que só se impõe enquanto a conjuntura histórica e a liberdade humana não o substituem por outro” (VEYNE, 2011, p. 50). Pensando que a fronteira da liberdade humana é continuamente fabricada e regulada e que a conjunção histórica atual não pode ser descolada

das condições econômicas que vivemos, encontra-se o terreno fértil para a potencialização da intersetorialidade.

Considero importante analisar a articulação que envolve questões próprias desses tempos de expansão do atendimento da escola pública, sua progressiva ampliação de tempos e espaços, que a levam, entre tantas coisas, a se tornar uma escola inclusiva. Analiso nesta seção um conjunto de materiais e documentos que indicam ações que os encaminham a continuarem incluídos e assistidos em sua vida social. Com esses materiais procuro mostrar que o PME se torna o instrumento operacional e com isso argumento que o dispositivo de intersetorialidade é a rede que se estabelece entre esses elementos para constituição dos sujeitos na Educação Integral. Priorizo aqui o estudo das ações do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome articuladas, com ações com o PME e direcionadas para o fortalecimento de vínculos entre alunos, escolas, famílias e comunidades. Ambas as áreas, educação e assistência social dialogam juntas com o PME e procuram, no meu entendimento, fortalecer os vínculos dos alunos em sua permanência na escola.

Em relação ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, são muito conhecidas suas políticas, entre elas o Brasil sem Miséria. Desse Ministério em especial se forma outra grande parceria com o PME. A parceria entre o PME e Programa Bolsa Família⁷¹ começou em 2011⁷², tendo como objetivo priorizar a oferta de Educação Integral para as crianças e os adolescente em situação de pobreza e extrema pobreza, beneficiários do PBF. Para tal, as escolas em que mais da metade dos estudantes são beneficiários do PBF, são tidas como prioritárias no processo de adesão ao PME. Embora não seja o tema de minha Tese, o PBF acabou por cruzar suas ações com o PME, pois o primeiro programa se destina a famílias pobres ou de extrema pobreza, que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Para tanto, ele procura estabelecer parcerias, por meio de políticas e programas relacionados às áreas de Saúde, Segurança Alimentar e Nutricional, Educação e Assistência Social, em complementação às condicionalidades. As principais condicionalidades do PBF são:

Na área de saúde, as famílias beneficiárias assumem o compromisso de acompanhar o cartão de vacinação e o crescimento e desenvolvimento das crianças menores de 7 anos. As mulheres na faixa de 14 a 44 anos também devem fazer o acompanhamento e, se gestantes ou nutrizas (lactantes), devem realizar o pré-natal e o acompanhamento da sua saúde e do bebê. Na educação, todas as crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos devem estar devidamente matriculados e com frequência escolar mensal mínima

⁷¹ Doravante quando me referir ao Bolsa Família irei me utilizar das iniciais PBF.

⁷² Informações obtidas em <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/condicionalidades/acoes-integradas/programa-mais-educacao>.

de 85% da carga horária. Já os estudantes entre 16 e 17 anos devem ter frequência de, no mínimo, 75%⁷³.

Não tenho a pretensão de detalhar o estudo deste programa, mas na medida da necessidade de meu tema, esclarecer questões pontuais, que de certa forma integram minhas discussões principalmente quanto à intersectorialidade. Ao ler as condicionalidades do PBF, concordo com Lockmann, que diz que “as condicionalidades impostas pelos programas sociais, aqui especificamente, pelo Programa Bolsa Família, incidem sobre as vidas das famílias beneficiárias, regulando suas formas de agir e de se comportar na sociedade” (LOCKMANN, 2013, p. 122). E em relação à educação, está intimamente ligado ao controle da permanência das crianças e jovens na escola, que se potencializa com o PME na medida em que esta permanência agora precisa se dar de forma mais produtiva, revertendo-se em mais tempo na escola. Penso que este tempo mais produtivo – preenchido com oficinas, atividades de aprendizagem distribuídas nos macrocampos do PME e escolhidas pelas escolas - é o que me refiro enquanto governo econômico de Estado, pois pretende-se que a vinculação cada vez maior do aluno com a escola se reverta em efeitos mais eficazes para a sociedade no presente e no futuro.

Pode-se pensar então que essas ações conjugadas também instituem práticas educativas, e no caso do PME, com maior produtividade com a colaboração de outros programas, como o próprio Saúde na Escola, como analisei na seção anterior desse estudo.

É por meio do Programa Mais Educação (PME) que se estabelece a oferta da ampliação da jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias aos estudantes das escolas públicas. Mediante a ampliação da jornada, faz-se imprescindível a consolidação de um arranjo educativo local entre a escola e a comunidade, articulando ações nas áreas da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social e sustentável. Nesta perspectiva, a parceria entre o Programa Bolsa Família (PBF) e o Programa Mais Educação fortalece: a atuação intersectorial, a pactuação federativa e o foco da área educacional para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2013c).

Tal como uma rede que cerca os sujeitos, e aqui incluo não só os estudantes, mas suas famílias, suas comunidades, o dispositivo, devido à sua constituição histórica que, na nossa atualidade precisa de sujeitos incluídos nas redes econômicas, opera estratégias de fortalecimento da intersectorialidade, as da assistência social como o PBF articuladas com a educação o PME, que incidem com maior abrangência na população escolar. Isso corrobora

⁷³ Informações obtidas em <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/condicionalidades/acoes-integradas/Programa-mais-educacao>.

com a discussão que faço da emergência do dispositivo por mim estudado, pois as condições do presente criaram as possibilidades necessárias para seu surgimento. O entrelaçamento das ações e programas se torna tão potente que ultrapassa a concepção de parcerias em educação e remete a um novo ordenamento para o funcionamento das práticas escolares. Aprender a aprender diversas aprendizagens, nem todas do conhecido campo do conhecimento moderno e curricular em educação é uma condição presente. Condições ligadas a uma lógica de levar os sujeitos a aprenderem outros conhecimentos necessários para a formação humana como um todo. Para isso a permanência e exposição dos mesmos a inúmeras práticas se faz necessária, tais como música, teatro, dança, esportes, sustentabilidade, práticas saudáveis, entre outras. As condicionalidades do PBF funcionam como um aliado para a permanência da população estudantil na escola e o PME amplia esse campo de intervenção, com mais tempo institucionalizado, e nas práticas instituídas pela Educação Integral contemporânea.

A situação de vulnerabilidade social de um indivíduo ou de uma família está relacionada à sua exposição aos riscos e à sua capacidade de enfrentá-los. Essa situação pode ser momentânea, como no caso de famílias vitimadas por enchentes. Ou podem ser situações mais duradoras, a exemplo de famílias que vivem em localidades com alto grau de violência. Para que as ações complementares se efetivem, a articulação e integração de diversos setores é fundamental, por isso a intersetorialidade é parte estruturante do Bolsa Família e inerente aos seus objetivos. No âmbito da parceria entre o PME e o PBF, os esforços ocorrem no sentido de promover o atendimento educacional em tempo integral aos estudantes oriundos das famílias beneficiárias do PBF de forma mais imediata, dada a situação de vulnerabilidade em que se encontram. Além do PME, outros programas atuam em parceria com o Programa Bolsa Família, conforme a figura abaixo (BRASIL, 2013d).

A figura a qual se remete a citação integra um documento nomeado Roteiro de Mobilização, construído em parceria pelo MEC e pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, em que se estabelece o fortalecimento das parcerias entre o PME e o PBF. Neste documento se esclarece que o PBF articula-se com outros programas, principalmente da educação – PME e Brasil Alfabetizado - e da saúde – Programa Saúde na Escola e Educação Alimentar e Nutricional. Isso me leva a pensar como a conjugação de esforços do Ministério do Desenvolvimento Social e na permanência dos alunos e sua ampliação de potencialidades, via PME, tornam a escola uma efetiva maquinaria de gerenciamento do risco social e produção de uma subjetividade preventiva.

Suspeito que o gerenciamento do risco social esteja se dando pela priorização da aprendizagem de variadas ordens, da saúde e da proteção da vida. A segurança dos alunos em estar mais tempo no ambiente escolar não é nesse caso condição de menor importância, pelo contrário segurança e proteção estão vinculadas a condição de mais tempo na instituição

escolar. A jornada ampliada num espaço controlado pela escola, também se torna determinante para que os alunos sejam protegidos de situações potencialmente perigosas nas ruas. Ambos os fatores conjugados, segurança e aprendizagem, espera-se que potencializem a constituição de um sujeito mais produtivo, mais ativo, responsável por suas ações. Ele terá mais tempo não só para ficar na escola enquanto espaço/tempo regulados, mas também para aprender a aprender o que for útil para sua vida social. O PBF, ao fortalecer o vínculo dos alunos na sua permanência na escola, permite o fortalecimento das práticas intersetoriais na Educação Integral contemporânea bem como possibilita maior fortalecimento do próprio PME e suas intervenções em jornada ampliada.

Acredito que gerenciar o risco na governamentalidade neoliberal se dá de forma que “o núcleo da consciência do risco não está no presente, e sim no futuro” (BECK, 2010, p. 40). O passado já não reverbera com força nos novos ordenamentos educacionais, mas o futuro acaba funcionando como uma tecnologia de governo do presente, o que impulsiona que nos tornemos “ativos hoje para evitar e mitigar problemas ou crises do amanhã ou do depois do amanhã” (BECK, 2010, p. 40). Logo, a escola continua sendo um espaço potencial para a implementação de projetos que visem à constituição de sujeitos ativos e aprendentes. O conceito de aprendizagem se alarga não mais nos cânones modernos, mas como algo que precisa ser continuamente reafirmado, exercido, ocupando o tempo dos alunos em atividades variadas e que, no limite, consigam torná-lo mais responsável por si e pela sua comunidade.

A parceria entre os ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e o da Educação (MEC) veio para concentrar a ação nas instituições com grande parte dos alunos em situação de vulnerabilidade social. “Para as crianças em situação de pobreza, a educação integral é essencial, pois é uma oportunidade de reforçar o vínculo com a escola e com o processo de aprendizagem”, destaca o diretor do Departamento de Condicionalidades do MDS, Daniel Ximenes.⁷⁴

Constituir uma população estudantil com maior escolaridade e com potencialidades diversas desenvolvidas, pode ser uma alternativa de constituição dos comportamentos e das subjetividades desejadas contemporaneamente em educação. O PBF atinge um número cada vez maior de alunos e famílias, e melhor será para qualificar a permanência destes alunos na escola se integrados ao PME.

O excerto na sequência mostra a articulação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, com suas ações sociais e assistenciais com o PME. A ação conjunta é uma

⁷⁴ Disponível em: <http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/noticias/2014/maio/mais-educacao-escolas-podem-aderir-ao-programa-ate-o-dia-31>

das práticas intersetoriais que nos faz perceber o dispositivo de intersetorialidade em funcionamento. Trata-se da Instrução Operacional e Manual de Orientações nº 01, da Secretaria Nacional de Assistência Social e Combate à Fome - SNAS –MDS / SEB - MEC, de 18 outubro de 2014, que orienta a atuação dos gestores, equipes de referência, trabalhadores dos Municípios, Estados e Distrito Federal, em relação à articulação e integração das ações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV e o Programa Mais Educação – PME.

A articulação intersetorial como a que se propõe, além de proporcionar diferentes formas de aprendizagem, de construção do conhecimento e de formação cidadã, possibilita o fortalecimento de vínculos entre familiares e com a comunidade, e, em consequência, promove maior proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes e suas famílias, reduzindo a ocorrência de vulnerabilidades e riscos sociais a que estão expostos. A integração do PME ao Plano Brasil sem Miséria 1 acelerou o ritmo de sua implementação. Em 2012, a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com o MDS, definiu como um dos critérios do PME a seleção de escolas que contavam com maioria de estudantes pertencentes a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) (BRASIL, 2014e, p. 1).

Entretanto, a parceria entre o MDS e o MEC avança para além da inclusão dos estudantes beneficiários do PBF na educação integral. Para fins deste documento, citaremos o atendimento em serviços que compõem o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), como o SCFV, que está inserido no âmbito da proteção social básica, com vistas a garantir, em conjunto com outros serviços socioassistenciais, a segurança de convívio aos usuários da política de assistência social. Nessa direção, a integração entre o SCFV e o PME é uma estratégia necessária tendo em vista que os mesmos usuários são atendidos pelas duas políticas em função de sua capilaridade no território e, embora tenham objetivos diferentes, em muitos momentos, recorrem a estratégias próximas (BRASIL, 2014e, p. 2).

Como o próprio excerto demonstra, é necessário combater as situações que podem oferecer risco social, protegendo e procurando diminuir ameaças. Quais ameaças? As que possam atingir o tecido social e comunitário dos sujeitos alunos e suas famílias: violência, miséria, abandono da escola são algumas delas. Para isso, é necessário o fortalecimento do par educação e assistência social, tecendo redes de sustentação para que os sujeitos sejam capturados e investidos na sua proteção. Os sujeitos precisam entender que eles necessitam desse cuidado e desse investimento para se tornarem melhores, inclusive para que entendam que é vital que sejam promovidas ações e “intervenções que amparem, apoiem, auxiliem e resguardem os sujeitos e suas famílias, por meio de ações conjuntas de caráter protetivo e preventivo para a defesa e a promoção de seus direitos” (BRASIL, 2014e, p. 2).

As variáveis projetadas para uma população, um Estado, sem aprimorar suas capacidades de se protegerem ou se cuidarem satisfatoriamente, inevitavelmente recaem no desemprego, na miséria, na violência, na inadequação para viver em uma sociedade de consumo. É válido lembrar que os “consumidores são os principais ativos da sociedade de

consumo, enquanto os consumidores falhos são os seus passivos mais irritantes e custosos” (BAUMAN, 2005, p. 53)⁷⁵. A sociedade neoliberal projeta o investimento na aprendizagem dos sujeitos como forma de prevenir os riscos que estes podem causar à sociedade de consumo e encontra na educação a alternativa estratégica para efetivar essa projeção. Forma-se uma nova gestão, uma forma de gestão do cuidado, na qual todos devem aprender a cuidar protetiva e preventivamente de suas vidas, de sua escolaridade, saúde, etc. Todos e cada um devem estabelecer vínculos adequados, pois “na engrenagem neoliberal, todos são importantes, no sentido de que ninguém pode ficar de fora de sua malha de regulação” (MACHADO, LUNARDI-LAZZARIN, 2010, p. 25).

Argumento que, para que o gerenciamento do risco nas comunidades escolares se dê de forma mais eficaz, o dispositivo de intersetorialidade atua como operador da ampliação das funções da escola, pois ele agrega e dispõe ações intersetoriais de maior abrangência curricular – saúde, esporte, cultura, dança, teatro – mas também as que recaem no sujeito na sua relação consigo e com sua vida, seu corpo, seu bom desenvolvimento. Subjetivados desses argumentos da ordem do social e do assistencial, tal ampliação procura se apresentar para as comunidades escolares não como um estorvo, algo a mais para escola fazer, mas efetivamente se torna parte das responsabilidades da escola. Institucionalmente, podem ser pensadas ações que façam o sujeito evitar o mundo da violência, das drogas, do desperdício, em uma sociedade que precisa, talvez, de um sujeito cada vez mais pró-ativo e multifuncional. Investir no capital humano contemporaneamente passa por investir na sua capacidade pessoal de se aprimorar, não só constantemente, mas subjetivando todas as possibilidades colocadas ao alcance do corpo e da mente para se tornar um sujeito aprimorado, sejam da ordem do currículo tradicional, sejam da ordem das demandas atuais. Com isso a emergência do dispositivo de intersetorialidade e sua atuação cada vez mais eficaz se torna abrangente, pois “os indivíduos são convocados a lidar com seus próprios riscos, o que requer novas habilidades” (SARAIVA, 2013, p.168).

As ações intersetoriais entre a educação e a assistência social procuram fortalecer a articulação entre as duas áreas. O SCFV é um serviço de proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (Lei nº 12.435/2011), referenciado ao Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) e articulado ao Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF). Ele tem como objetivos trabalhar na perspectiva de ações que visem “prevenir e proteger os usuários de riscos e violações de direitos, por meio do fortalecimento de seus

⁷⁵ Conforme Bauman consumidores falhos são aquelas pessoas carentes de dinheiro e que por isso não conseguem ampliar sua capacidade de consumo e que o mercado não pode “colonizar de maneira lucrativa” (BAUMAN, 2005, p. 53).

vínculos familiares e comunitários” (BRASIL, 2014e, p. 3). O seu trabalho constitui grupos de convivência formados de acordo com o que eles chamam ciclos de vida, em que as pessoas participam de encontros, e atividades “com função preventiva, protetiva e proativa em relação aos seus direitos, com vistas ao fortalecimento de seus vínculos familiares e comunitários” (BRASIL, 2014e, p. 3).

O trabalho do SCFV é diretamente ligado à realidade dos municípios e irá focar primordialmente nos sujeitos que se encontram em vulnerabilidade social. O acesso ao SCFV ocorre por encaminhamento do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS). Os usuários podem chegar ao CRAS por “demanda espontânea, busca ativa, encaminhamento da rede socioassistencial ou encaminhamento das demais políticas públicas” (BRASIL, 2014, p.4 e 5). Cabe esclarecer que, no caso da articulação do SCFV e o do PME, as ações são direcionadas para o público de 0 a 15 anos.

O PME visa desenvolver uma agenda articulada, a fim de fortalecer a intersetorialidade e o diálogo entre as áreas, sobretudo educação, cultura, esporte, meio ambiente, assistência social, ciência e tecnologia e juventude, em todo o país. É preciso centrar esforços em intervenções que visem amparar, apoiar, auxiliar e resguardar os sujeitos e suas famílias, incorporando intervenções conjuntas de caráter protetivo e preventivo, envidando esforços para a defesa e promoção de seus direitos. Nessa direção, verifica-se a possibilidade de articular o PME com o SCFV no âmbito municipal, haja vista a complementariedade das ações das duas áreas –Assistência Social e Educação (BRASIL, 2014e, p. 8).

A integração entre PME e SCFV não significa a transferência de responsabilidades de uma política social para a outra, e sim, considerando a sua operacionalização, o compartilhamento de carga horária entre o programa e o serviço. A assistência social não se isentará das suas competências nem a educação se isentará das dela, mas haverá complementariedade de atuação entre ambas, tendo em vista atender às necessidades dos usuários e de suas famílias. Assim, o compromisso formalizado entre os gestores também deverá explicitar conforme salientado anteriormente, que a integração implica no compartilhamento de carga horária entre o entre o SCFV e o PME. Isso significa que entre as sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais previstas no PME para as atividades com os estudantes deverão estar incluídas as atividades do SCFV, ou seja, o período de atividades do Programa Mais Educação poderá ser cumprido, todo ou em parte, nas atividades dos grupos de convivência do SCFV e contabilizado como horas do PME (BRASIL, 2014e, p. 9).

A captura do sujeito por diversas áreas e saberes, cada um em sinergia com a ideia de melhor aparelhar os alunos integralmente, procura dizer como este deve ser potencializado de forma complementar com suas famílias. Para essas também é importante o estabelecimento de redes de proteção social como os grupos de convivência para as famílias. Complementariedade, compromisso, prevenção, intervenção, articulação, todas são palavras que remetem a intersetorialidade e a inferência cada vez maior do assistencial, de forma a vincular as comunidades escolares a noção de uma Educação Integral. O PME, por meio da sua jornada

ampliada e de suas oficinas, pode e deve abrir tempos e espaços para ações conjuntas que, no limite, irão não somente melhorar a condição dos alunos, mas de suas famílias também, promovendo o que acredito que seja “uma estratégia para reorientação de seus hábitos e estilos de vida” (SARAIVA, 2013, p. 172). Para que esses hábitos e estilos venham a promover um crescimento social e educacional.

Creio que isso também pode ser nomeado como um dos investimentos na formação do sujeito aluno integral, posicionando-o como aprendente de saberes úteis e necessários para sua vida se tornando efeito do dispositivo de intersectorialidade. Para além de um esquadramento e acompanhamento do sujeito, em que é importante conhecê-lo para melhor governá-lo, existe um incentivo para que ele conheça a si mesmo, aprimore suas relações sociais e seus sentimentos em relação a si e aos outros. Como demonstra o excerto:

Exemplo: a turma B do sexto ano da Escola Municipal Paulo Freire participa do PME. Metade dos estudantes dessa turma também é usuária do SCFV. A escola e a unidade executora do SCFV naquela região fizeram um plano de ação conjunta para materializar a articulação entre o PME e o serviço, que foi firmado no ano anterior entre os gestores municipais por meio de um termo de compromisso. Assim, os estudantes/usuários participam das atividades do PME na escola durante 30 horas semanais e, nas 5 horas restantes, participam das atividades do SCFV integradas ao PME, isto é, participam de atividades extracurriculares na escola durante três dias da semana e, em dois, durante duas horas e meia, participam das atividades dos grupos de convivência do SCFV. A participação dos estudantes/usuários nessas atividades vale como presença para o PME (BRASIL, 2014e, p. 12).

O excerto mostra como devam se dar as ações no nível de sua operacionalidade e as mesmas, pelas orientações, precisam ser pensadas e planejadas de acordo com o contexto e as necessidades das comunidades, como por exemplo, tendo como temáticas: uso de drogas, violências, trabalho infantil, entre outros. Os alunos que integram o PME serão os mesmos que irão participar das ações do SCFV, para evitar a disputa pelo público alvo das duas ações, se integram os programas. Afinal constituir um sujeito que saiba se prevenir de riscos e perigos sociais é algo que ambos os programas almejam.

Tudo isso em consonância com o tipo de aprendizagem necessário para viver em sociedade atualmente. Somente os saberes curriculares ditos formais não correspondem mais às necessidades impostas contemporaneamente aos sujeitos para viverem em sociedade, ou melhor, o que se espera que estes aprendam na escola. Para isso, é necessário o envolvimento de outras áreas, de outras propostas que venham a aprimorar o investimento nesse capital humano.

Aprender a ser sensível, a cuidar-se e conviver com outros sujeitos é função que também precisa ser discutida e organizada pela escola em parceria com outros setores. Talvez isso já tivesse ocorrido em propostas anteriores, principalmente em propostas locais municipais por exemplo, mas agora é proposto como uma política nacional que atinge a todo país. Para isso, o programa ressalta a importância do sujeito, do sujeito em relação com os outros e principalmente que os gestores das práticas intersetoriais precisam intervir no que for potencialmente um risco social.

Estreitar o diálogo da Assistência Social com a política de Educação por meio da parceria do SCFV com o PME é uma maneira de reconhecer e intervir em vulnerabilidades e riscos a que os usuários dessas duas ações estão expostos, assegurando-lhes maior proteção e cidadania. É imprescindível que os gestores municipais das políticas de Educação e Assistência Social estejam sensíveis às potencialidades dessa integração e empenhem-se, em conjunto com os profissionais que atuam na execução do PME e do SCFV, na construção de estratégias que possam aperfeiçoá-la para o melhor atendimento às crianças e adolescentes brasileiros (BRASIL, 2014e, p.14).

Mesmo que funcione como base o chamado investimento educacional, ele agora se efetiva de forma intersetorial e também assistencial. Inspirada em Foucault (2008b), penso que o investimento na formação integral dos alunos faz parte da racionalidade neoliberal em que vivemos, em que todos somos investidos a nos tornarmos algo melhor do que somos.

Para que isso aconteça, para que o sujeito receba esse investimento, é preciso, antes de tudo, estabelecer parcerias, priorizar aprendizagens que façam o aluno de Educação Integral se reconhecer como alguém que precisa cuidar da sua saúde e da sua família, preservar o ambiente, aprender sobre seus direitos e deveres, estimular seu potencial criador, musical, desportivo, entre outras tantas aprendizagens. Entretanto as políticas públicas têm assumido que o tempo escolar tradicional de 4 é insuficiente e propõem a sua ampliação para 7h diárias. Para concretizar a ampliação é preciso incentivo ao fortalecimento de ações intersetoriais de diversas ordens, mas que têm como fim último estabelecer condições para que uma integralidade produtiva se estabeleça.

Pensar na constituição de crianças e jovens prudentes corrobora a noção de prudencialismo, desenvolvida por O'Malley (1996). Essa noção permite compreender, como contemporaneamente se alastram não só as funções da escola, mas também das comunidades de seu entorno. O prudencialismo é uma “tecnologia de governança” que produzirá sujeitos prudentes, por si e pelos outros, o que certamente beneficiaria o Estado, tornando-se essa uma ação produtiva e econômica, governando a um e a todos ao mesmo tempo. Creio ser esta uma concepção que me ajuda a pensar sobre os modos como estão sendo subjetivados alunos,

professores e comunidades, com vistas a provocar neles “mudanças de atitude, de maneiras de fazer e de viver” (FOUCAULT, 1997a, p. 85). Trabalhar com essa noção, juntamente com a de uma sociedade de seguridade, desenvolvida por Foucault (1997), como forma de prevenir riscos que se gestam em uma população, é ver a escola como potente instituição ainda conformada como agenciamentos dos sujeitos, para produzir novas subjetividades para a racionalidade social e econômica atual. No entanto, agora também passando por mudanças de seu tempo, seus espaços e formas de investimentos, trabalhando com os projetos que disputam pelo espaço da escola intersetorialmente.

Pelo que venho estudando do PME, me parece que investir em alunos, docentes, comunidades integra um projeto de que “quanto mais empreendedores eles forem mais condições terão de construir sua rede de segurança” (O’MALLEY, 1996, p. 197). Mas, para aprenderem a investir no seu próprio capital e se tornarem bons empreendedores, precisam ter acesso às práticas intersetoriais, que o PME possibilita chegar à escola. Tal gerenciamento do risco social se faz cada vez mais presente nas políticas educacionais e certamente é defendido no PME como um desafio a ser superado pela escola pública brasileira, mas para isso o investimento no social e assistencial se torna mais pontual, como nos casos exemplificados nessa seção.

Pelo que tenho estudado, o dispositivo de intersetorialidade movimenta uma estratégia de fortalecimento de vínculos como forma de estabelecer uma posição que o sujeito deve assumir, de investimento de si e investimento potencial em sua conduta como um direito seu, mas direito esse continuamente orientado e regulado para que queira estar aprendendo, na escola, reconhecendo como seu direito enquanto cidadão. Essa seria, nas análises que empreendo, uma forma da racionalidade neoliberal: promover a permanência dos alunos, mas sobretudo, governar mais e de forma econômica ao Estado.

Lembrando que um dos efeitos operacionalizados por um dispositivo refere-se à constituição de subjetividades, talvez o que estejamos vendo seja o início de um investimento na produção de uma subjetividade integral. Em outras palavras, talvez estejamos, paulatinamente, sendo investidos a pensar sobre a Educação Integral, nos benefícios que ela promove aos alunos e à escola. Tomando a teorização da liquidez, inventada por Bauman (2007), não vivemos mais nos tempos sólidos, mas na contínua mudança e flexibilidade para aceitar o imprevisto, por isso a necessidade de preparar presentemente os alunos de hoje, para as demandas de hoje e não somente do amanhã. Para isso, se torna providencial a produção de uma subjetividade preventiva.

5.3 CULTURA E EDUCAÇÃO: *MAIS CULTURA* NAS ESCOLAS

Destaco, nas análises e estudos que realizo nesta seção, a participação do Ministério da Cultura, parceiro do MEC desde a criação do PME. Inicialmente, pensei que tratar da cultura e de seus investimentos não seria algo afeito à argumentação da constituição de uma subjetividade preventiva, ficando mais fortalecido em torno de proposições da área da saúde e da assistência social. No entanto, fui percebendo que o Programa Mais Cultura se insere na lógica de atratividade, do incremento, possibilidades de atividades com recursos financeiros que se agregam com o PME e constituem mais uma pr. Suas atividades, que podem ser reconhecidas nos macrocampos, são aquelas que talvez alunos, comunidades, professores, gestores coloquem sob a alcunha de “prazerosas ou lúdicas”, aquelas de que os alunos gostam de participar⁷⁶. Isso me levou a pensar na ação da cultura na escola como forte componente de permanência desse aluno na Educação Integral, sendo mais um dos fios entrelaçados pelo dispositivo de intersetorialidade, que constituirão socialmente e culturalmente o sujeito.

De acordo com o Manual Operacional da Educação Integral, de 2014, assim se apresenta o macrocampo da Cultura, que já apresentei em outra seção da Tese, mas reforço aqui novamente, por se tratar especificamente desse assunto: Cultura, artes e educação patrimonial: artesanato popular, banca, coral, capoeira, cineclube, danças, desenho, educação patrimonial, escultura, grafite, hip-hop, iniciação musical e instrumentos de corda, flauta doce, leitura, e organização de clubes de leitura, mosaico, percussão, pintura, práticas circenses, sala temática para estudo de línguas estrangeiras, teatro. É possível perceber, então, que a cultura e seu macrocampo ocupam lugar de destaque entre as atividades implementadas pelo PME. No entanto, recuei um pouco no tempo para entender como ele foi, na sua concepção criado, para reforçar meu argumento que ele também pode ser visto como uma prática do dispositivo de intersetorialidade que irá constituir uma subjetividade preventiva. Retomo o decreto presidencial do Programa Mais Cultura, do ano de 2007, quando de sua criação.

Art. 1º Fica instituído o Programa Mais Cultura, com os seguintes objetivos:

I - ampliar o acesso aos bens e serviços culturais e meios necessários para a expressão simbólica, promovendo a autoestima, o sentimento de pertencimento, a cidadania, o protagonismo social e a diversidade cultural;

II - qualificar o ambiente social das cidades e do meio rural, ampliando a oferta de equipamentos e dos meios de acesso à produção e à expressão cultural;

⁷⁶ Permito-me realizar tais argumentações por ter sido professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na rede municipal de São Leopoldo, por dezesseis anos, tendo ocupado cargos como supervisora e Coordenadora da Educação Infantil Municipal. Atualmente, sou docente do curso de Pedagogia da UERGS. Em todos esses anos e espaços diferentes de atuação, escutei recorrentemente das comunidades escolares (pais, alunos, professores), em sua maioria, que as atividades como canto, dança, teatro, capoeira, pintura, artes, em geral, são atrativas, as que os alunos têm prazer em realizar.

III – gerar oportunidades de trabalho, emprego e renda para trabalhadores, micro, pequenas e médias empresas e empreendimentos da economia solidária do mercado cultural brasileiro

Art. 3º O Programa Mais Cultura alcançará as áreas situadas nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios, prioritariamente com índices significativos de violência, baixa escolaridade e outros indicadores de baixo desenvolvimento.

Trago a criação do Programa Mais Cultura aqui, por ele ser na atualidade o grande parceiro do MEC e estar vinculado ao PME. De acordo com o seu decreto de criação, em 2007, fica visível que sua existência também tem forte componentes de gerenciamento do risco social, que se apresenta como uma proposta que irá promover a inclusão social, geração de renda, empregabilidade e, primordialmente, atuar nas zonas tidas como de baixa escolaridade e violência. Pode-se argumentar, então, que o campo da cultura se soma à educação, à assistência social e saúde, no estabelecimento de uma rede constitutiva e produtiva no sentido de fabricar, nos indivíduos, sentidos de cuidado e prevenção de riscos.

O Programa Mais Cultura se exerce com uma distribuição de tarefas e ações entre os Ministérios da Cultura e da Educação, não ficando, dessa forma, centralizado em um só gestor, pois, na medida em que os sujeitos aprenderem a se constituir na cultura, na educação, na saúde, para viver em sociedade, incentiva-se que cada um construa “seu próprio sistema de prevenção” (SARAIVA, 2013, p. 170). O risco não é somente uma obrigação do Estado em gerenciar, mas importa, na racionalidade neoliberal, que cada sujeito se torne guardião de sua segurança e proteção, e estar imbuído de propostas culturais em sua formação é uma das formas do dispositivo de intersectorialidade objetivar e subjetivar os sujeitos, afinal somos constituídos na e pela cultura.

Talvez isoladamente essas práticas não tivessem tanto efeito como atuando em conjunto, o que é uma das intervenções que a emergência do dispositivo de intersectorialidade possibilita contemporaneamente. Reforço que o Ministério da Cultura e suas ações foram um dos primeiros parceiros do MEC na indução do PME e, desde lá, tal articulação somente se consolidou mais, com o Mais Cultura. Fica expresso, no Manual do Programa Mais Cultura de 2014, que este tem a “finalidade de fomentar ações que promovam o encontro entre o projeto pedagógico de escolas públicas contempladas com os Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador e experiências culturais em curso nas comunidades locais” (BRASIL, 2014f, p. 3).

No manual de 2013, um ano antes, a escrita e a orientação são praticamente iguais, pois todos esses manuais são reorientados a cada ano. Em 2013, o Manual esclarecia que as escolas, para concorrerem ao Mais Cultura, precisavam construir um Plano de Atividade Cultural com uma instituição parceira.

Os projetos inscritos no Mais Cultura nas Escolas deverão ser uma ação conjunta entre as escolas, artistas e/ou entidades culturais, que elaborarão o Plano de Atividade Cultural da Escola, com o objetivo de aproximar práticas artísticas e culturais do fazer pedagógico das escolas. A responsabilidade pela construção e gestão do Plano de Atividade Cultural é mútua, da escola e da iniciativa cultural parceira, e deve ser mantida ao longo do desenvolvimento do projeto. Os projetos inscritos no “Mais Cultura nas Escolas” devem orientar suas ações a partir de pelo menos um dos 9 eixos temáticos e prever duração mínima de seis (6) meses: [...] I. Residência de artistas para pesquisa e experimentação nas escolas: II. Criação, circulação e difusão da produção artística: III. Promoção cultural e pedagógica em espaços culturais: IV. Educação patrimonial - patrimônio material e imaterial, memória, identidade e vínculo social: V. Cultura digital e comunicação: VI. Cultura afro-brasileira: VII. Culturas indígenas: VIII. Tradição oral: IX. Educação Museal (BRASIL, 2013).

Pode-se aferir que o diálogo com o PME é bem fortalecido, pois para uma escola que o PME conseguir os recursos advindos do Mais Cultura, espera-se que muito mais proficuamente se desenvolvam as ações culturais. Os recursos do Programa Mais Cultura nas Escolas são provenientes do Ministério da Educação, repassados por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola, vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, por meio da Resolução CD/FNDE nº 5, de 31/04/2014, sendo creditados para as escolas em duas parcelas iguais⁷⁷. Portanto, existem planejamento, destinação de verbas e execução nos projetos propostos via Mais Cultura. Em etapas, resumidamente, pode-se pensar que o Programa se organiza da seguinte forma a escola precisa: 1º) estar vinculada ao PME ou ao Ensino Médio Inovador; 2º) Procurar parcerias nas iniciativas culturais da cidade⁷⁸; 3º) Elaborar um plano de atividade cultural com instituição cultural parceira; 4º) Prever seis meses de duração para a proposta, tendo como referência para construção um dos eixos temáticos antes citados; 5º) Cuidar os prazos de inscrição das propostas, regulamentadas por resoluções publicadas pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação; 5º) Se o plano de atividades culturais for contemplado, ganhará o valor para sua execução em duas parcelas, que no ano de 2014 foi de valores entre R\$ 20 e R\$ 22 mil, variáveis conforme o número de estudantes registrados no último censo escolar do INEP de 2013. Esses dados resumidos, que aqui apresento, se encontram no material Programa Mais Cultura: Manual de Desenvolvimento das Atividades (2014).

Como destaquei inicialmente, para participar do Programa Mais Cultura e dos aportes financeiros advindos deste, as escolas concorrem em uma avaliação de suas propostas. Dois

⁷⁷ Informações obtidas no Programa Mais Cultura nas Escolas: manual de desenvolvimento de atividades de 2014.

⁷⁸ São pessoas físicas ou jurídicas, grupos formais ou informais: artistas, grupos culturais, pontos de cultura, museus, bibliotecas, espaços culturais diversos, que trabalhem com artes visuais, audiovisual, circo, cultura afro-brasileira, cultura digital, culturas indígenas, culturas quilombolas, culturas populares, dança, livro e leitura, moda, música, patrimônio material e imaterial e/ou teatro. Informações obtidas em <http://www.cultura.gov.br>

critérios utilizados para a seleção dos Planos Culturais que serão contemplados com o Programa traduzem de forma objetiva a questão da intersetorialidade.

Priorização de Planos de Atividades de escolas “Maioria Programa Bolsa Família”, ou seja, cuja maioria dos alunos matriculados (mais de 50%) é beneficiária do Programa Bolsa Família (Ministério do Desenvolvimento Social). Cabe ressaltar que no mapeamento realizado logo após o período de inscrições constatou-se que cerca de 67% dos projetos eram oriundos dessas escolas.[...] Dito de outra forma, destacaram-se Planos de Atividades Culturais capazes de proporcionar um salto qualitativo nos projetos de Educação Integral desenvolvidos no Programa Mais Educação e Ensino Médio Inovador⁷⁹.

Entrelaçados e, mais que isso, implicados no governmentamento de todos em conjunto e que como efeito irá gerar o governo da conduta de cada um, todos os programas que se articulam ao PME geram outras tantas redes, com outros ministérios para sua efetivação. Detive-me a descrever como o Mais Cultura funciona, como forma de evidenciar como ele encontra na intersetorialidade sua forma de funcionamento. Primeiro, ele emerge, articulando dois Ministérios: Educação e Cultura; posteriormente, ele é constituído tendo como um dos seus objetivos potencializar o PME e/ou o Ensino Médio Inovador; por último, ele precisa que sejam estabelecidas parcerias culturais para que possam ser contemplados com as verbas destinadas ao Programa. Uma das capacidades do dispositivo de intersetorialidade é poder circular entre os sujeitos, com programas diferentes, mas visando constituir uma mesma subjetividade: preventiva. Digo isso, pois os agentes envolvidos no processo de efetivação de um plano cultural, se contemplados, irão procurar aproximar os alunos, e mesmo as comunidades, de ações que ampliem as sensibilidades estéticas, artísticas, criativas, potencializando o que se entende por culturalmente bom e necessário para uma vida em sociedade.

O espaço da escola se torna um espaço de disputa, que permite a entrada das ações do Ministério da Cultura, mas precisa ser negociado, regulado de forma a se tornar importante para a maximização produtiva do próprio PME. Costuma-se falar em negociações econômicas e no poder do mercado em regulá-las, o mesmo pode ser visto aqui. A educação abre um campo de atuação para a cultura, mas precisa ter algo em troca, algo que também seja de seu proveito, no caso a interlocução e potencialização do PME. O que para mim demonstra que o neoliberalismo “funciona como princípio de inteligibilidade” (FOUCAULT 2008b, p. 334) e mesmo num programa educacional ele serve como tecnologia, “[...] um esquema que se pode aplicar a

⁷⁹ Essas informações foram obtidas no site do Ministério da Cultura num arquivo Perguntas e Respostas Frequentes em relação ao Programa Mais Cultura nas Escolas, no ano de 2015. O mapeamento a que se refere o excerto é em relação às escolas selecionadas em 2014.

campos não-econômicos” (FOUCAULT, 2008b,p.334), mas que certamente são balizados pela economia. Analisando esse aspecto, me reportei ao importante questionamento foucaultiano:

O que vai produzir capital humano no ambiente da criança? Em que este ou aquele tipo de estímulo, esta ou aquela forma de vida, esta ou aquela relação com os pais, os adultos, os outros, em que tudo isso vai poder se cristalizar em capital humano? (FOUCAULT, 2008b, p. 316).

Mais do que se preocupar em responder a esse questionamento, Foucault problematiza que investimentos são propostos no sentido de constituir o capital humano dos sujeitos, me levando a pensar nos investimentos contemporâneos que se realizam, objetivando-os. Neste estudo, argumento que o discurso da defesa da Educação Integral se torna uma prerrogativa para os programas efetuarem mudanças nos indivíduos e adentrarem as escolas, pois estas ainda administram grandes coletividades. Em tempos de uma sociedade de aprendizagem ou de conhecimento, a escola se torna um lugar onde todos devem continuar aprendendo e investindo em si mesmos, alunos e comunidades, mesmo que precisem se reorientar neste espaço, ao se utilizar de outros lugares (associações de bairro, museus, praças, entre outros), ou das parcerias de outros entes (parceiros culturais), no caso do Programa Mais Cultura. Tomando por empréstimo o pensamento de Augusto (2015), “investe-se na capacidade de fazer da escola uma plataforma de lançamento criativa a novas utilidades inteligentes e capitalização das liberdades criativas dos sujeitos” (AUGUSTO, 2015, p. 13). Ao potencializar culturalmente o sujeito, contribui-se para sua subjetividade preventiva aprimorar, pois tais investimentos devem agregar valores que lhes afastem das mazelas da violência e da criminalidade. Para isso, o Programa Mais Cultura objetiva:

- Reconhecer e promover a escola como espaço de circulação e produção da diversidade cultural brasileira.
- Contribuir com a formação de público para as artes e ampliar o repertório cultural da comunidade escolar.
- Desenvolver atividades que promovam a interlocução entre experiências culturais e artísticas e o projeto pedagógico de escolas públicas de Educação Integral.
- Promover, fortalecer e consolidar territórios educativos, valorizando o diálogo entre saberes comunitários e escolares, integrando na realidade escolar as potencialidades educativas do território em que a escola está inserida (BRASIL, 2014f, p. 4).

Aproximar a escola da comunidade, estabelecer vínculos educativos, culturais e artísticos são objetivos estabelecidos pelo programa, que produzem visibilidades e enunciabilidades da sua importância para uma Educação Integral fortalecida, não somente para

os alunos, mas também para suas comunidades. Tais enunciabilidades do Programa Mais Cultura elaboram novas formas de vivenciar a Educação Integral, em que sentidos como respeito à diversidade, às experiências locais e potencialidades culturais do território onde a escola está inserida devem ser vivenciadas, conhecidas e valorizadas. Segundo Marcello, os “aparatos de visibilidade e enunciação tornam cada vez mais eficazes os agenciamentos concretos aos quais se destina o dispositivo” (MARCELLO, 2003, p. 84). O que me faz supor que as práticas culturais irão também impor significados para Educação Integral, promovendo o discurso que o dispositivo de intersetorialidade põe em funcionamento da necessidade contemporânea de constituir sujeitos em múltiplas dimensões. E, para que isso ocorra de forma eficaz, a intersetorialidade se torna fundamental.

5.4 CONSTITUINDO SUBJETIVIDADES PREVENTIVAS

Quando pensei em analisar a emergência do dispositivo de intersetorialidade, tinha o intuito de estudar, me colocar sobre e entre suas linhas de força, de saber, poder, visibilidade e enunciabilidade, estar aos poucos conhecendo suas sendas, seus inúmeros começos possíveis e transitando entre eles. Tal proposta me levou a entender que as relações de saber e poder estabelecidas num dispositivo vêm ao encontro de uma construção de uma subjetividade específica, que problematizo neste capítulo como subjetividade preventiva, que, de certa forma, já vinha se construindo em minha escrita em seções anteriores. Mais uma vez me deparo com o que vinha analisando até este capítulo, não encontrando na produção da subjetividade preventiva somente seu principal efeito, mas algo que foi se constituindo, desde o princípio da emergência do dispositivo de intersetorialidade.

Para fins da organização da pesquisa, analiso este tema com prioridade neste capítulo, mas vejo esta subjetividade sendo produzida, mediada pelas relações que foram constituídas, levando o sujeito a se reconhecer como tal ele foi enunciado e visibilizado enquanto sujeito aluno contemporâneo da Educação Integral. Nesta seção, priorizei, em minhas análises, uma análise dos discursos principalmente vinculados na mídia impressa e virtual. Desde o ano de 2014, instalei em meu e-mail do Gmail, um Google alerta, ou seja, inscrevi um descritor em meu e-mail – Educação Integral – e as principais matérias de jornais, governos, revistas, sites de secretarias, entre outros, que fossem postados virtualmente, automaticamente eram encaminhados para meu e-mail. Saliento que um número muito grande de e-mails com a temática Educação Integral vieram para minha caixa de entrada: 22 e-mails de janeiro a julho de 2015 e 41 e-mails de janeiro a dezembro de 2014. Em cada e-mail com o descritor Educação Integral vinham em torno de 2 a 3 matérias de cidades de todo o país. Mas, para fins de organização, realizei o trabalho de ler e selecionar as matérias mais recentes, de 2014 e 2015, e uma de 2010 que considerei importante pois foi novamente em 2015 trazida como boa experiência a ser compartilhada. Fiz a escolha de utilizar notícias que, ao meu olhar de pesquisadora que se debruça sobre o dispositivo de intersetorialidade e o PME, se relacionassem a forma como os sujeitos da educação contemporânea (alunos, pais, professores, gestores) estão sendo posicionados e como eles se posicionam em relação ao PME ou à Educação Integral. Posição essa que acredito que ser constituída pelos discursos postos em circulação pelo dispositivo de intersetorialidade, ou seja, constituída nas tramas deste dispositivo. Na materialidade discursiva por mim analisada nesta seção, se encontram registros de pais, alunos, professores, gestores, de experiências que demonstram como estes veem a Educação Integral e

as práticas do PME, como suas ações para a vida das comunidades escolares podem ser transformadoras.

Primordialmente, penso que, assim como Foucault tematizou que as relações de poder modulam, incitam, produzem, pode-se então pensar que o poder “em outras palavras trabalha através, e não contra a subjetividade” (ROSE, 2011, p. 211). Logo é possível ver o poder não negativamente como algumas teorias o veriam, mas nesta pesquisa importa pensar na sua produtividade na constituição de uma subjetividade.

Entendo, nesta pesquisa, que o dispositivo de intersetorialidade permite a constituição de uma subjetividade preventiva, segundo a qual ele opera meios de assujeitamento dos sujeitos da educação por meio das práticas intersetoriais e, indubitavelmente, os liga a uma verdade sobre a Educação Integral e como ela pode prevenir riscos presentes e futuros. Qual seja a de constituir-se integralmente de forma mais produtiva, prevenir-se de malefícios e buscar uma vida diminuída de riscos sociais⁸⁰.

“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. (BRASIL, 2015)

Retomo a assertiva foucaultiana que “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 2003f, p. 14). 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 está se imbuindo de uma verdade, e se conformando a esta, que as formas de educação em jornada ampliada lhe auxiliam a prevenir e assegurar que seu futuro será melhor. Penso que este discurso tem sido constantemente reafirmado pelo dispositivo de intersetorialidade, que faz circular na sociedade como uma verdade contemporânea sobre o PME e sobre a Educação Integral. Em outras palavras, se os jovens se narrarem como sujeitos que procuram aproveitar tudo o que a escola oferece, também praticam por meio de mais estudo, leitura, participação do PME, formas de aprimorar “a relação a uma

⁸⁰ Disponível em: <http://blog.planalto.gov.br/assunto/bolsa-familia/>. Acesso em: 12 mar. 2015.

verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir” (LARROSA, 1994, p. 55). Na sequência, é possível perceber que tal processo de subjetivação atinge não só a estudante citada anteriormente, mas também a sua família⁸¹.

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” (BRASIL, 2015).

Esse é um dos investimentos que me permite pensar na produção de uma subjetividade preventiva, efeito do dispositivo de intersetorialidade, não só em termos de aprendizagens cognitivas, mas naquelas que incidem na alma e produzem os sujeitos. O dispositivo age por meio de processos de subjetivação, logo o sujeito deve ser 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. Larrosa argumenta que “a linguagem apresenta de uma forma repetida, representa, duplica em um meio exterior o que já estava apresentado, tornado visível, no interior” (LARROSA, 1994, p. 63). 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 num 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.

Se pensarmos que um “dispositivo alcança sua plenitude na medida em que produz articulações contínuas de poder, saber e subjetivação” (MARCELLO, 2003, p. 67), pode-se inferir que, atualmente, vivemos um momento em que o discurso da Educação Integral, se encontra num processo produtivo de constituição de uma subjetividade preventiva. Agamben (2006) nos ajuda a pensar contemporaneamente sobre esse termo foucaultiano, quando alerta sobre o “desenvolvimento capitalista que estamos vivendo como uma gigantesca acumulação e proliferação de dispositivos” (AGAMBEN, 2006, p. 42). Ou seja, as questões econômicas, próprias da sociedade capitalista, em que o consumo e não mais a produção é o

⁸¹ Disponível em: <http://blog.planalto.gov.br/assunto/bolsa-familia/>. Acesso em: 12 mar. 2015.

que importa, também interferem nos modos de distribuição dos dispositivos, pois, como proposto pelo autor, se multiplicam e se potencializam na racionalidade neoliberal. Importa, então, que os alunos da Educação Integral e do PME permaneçam e queiram permanecer na escola, com mais tempo e aprendizagens, mas, sobretudo, entendendo que isso é condição de qualidade para sua vida, prevenindo os riscos sociais futuros e presentes.

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. Destaco 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 analiso, 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 Neves⁸².

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. Procuo aprender tudo que posso”, diz.

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 meu entendimento, um sujeito preventivo, mediado e

⁸² Disponível em: <http://www.jb.com.br/pais/noticias/2015/05/27/ensino-integral-chega-a-centro-socioeducativo-em-ribeirao-das-neves/>

produzido pelo dispositivo de intersectorialidade, que permite a articulação de redes e ações que possam promover oficinas em jornada ampliada na perspectiva de uma Educação Integral.

Mesmo que não sejam ações do próprio PME, este já está dado como a proposta a ser seguida, logo entranhado nos discursos educacionais, a ponto de balizar ações inspiradas neles. Nesse sentido, as ações de Educação Integral servem não só para o gerenciamento do risco, como para manter de forma atrativa esses jovens em atividades que ocupem o seu tempo ocioso. A família também é trazida, seja pela lembrança do jovem Pedro, na medida em que ele deseja se tornar em algo que ele nunca foi para ela, seja pelo incentivo que seu pai lhe dá. Ao que me parece, na fala de Pedro é demonstrada o quanto a ocupação de seu tempo é importante para aprender e como isso dará um sentimento de segurança para sua família, que irá se tornar como tenho pensado, numa família assegurada,

Acredito que o dispositivo de intersectorialidade se exercita, nos sujeitos, alunos e famílias, uma ação de pensar sobre si e suas atitudes, realizando um trabalho de efetuar operações sobre sua *self*, como dito por Rose (2011), sobre o seu comportamento, que visam melhorar suas ações no presente e para o futuro. O PME e suas oficinas são tomados como práticas estratégicas de investimento no sujeito, que precisa ser corrigido e não pode ter seu tempo ocioso. Aliás, posso suspeitar que talvez a proposta da cidade mineira parta do princípio que a ociosidade em sua vida talvez tenha levado à sua situação atual. Para rever isso, uma proposta escolar faz sentido, a referência a uma instituição onde ele não permaneceu quando devia, mas que agora lhe abre novamente as portas, permitindo que novas oportunidades lhe sejam dadas, novas condições de aprender saberes úteis e desejáveis para a vida. Não posso, no entanto, deixar de observar como a proposta é posicionada: como lúdica, sendo, assim, melhor e mais atrativa que a proposta tradicional da escola regular. Portanto, cabe dizer que, ao procurar constituir uma subjetividade preventiva, se constitui também uma relação com noção educativa da Educação Integral contemporânea.

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. Nossa autonomia de escolha e adoção de determinados discursos como verdadeiros é regulada, no entanto nos subjetiva a todo o momento.

O self deve ser um ente subjetivo, ele deve aspirar à autonomia, lutar por realização pessoal em sua vida terrena, interpretar sua realidade e destino como uma questão de responsabilidade individual e encontrar significado na existência moldando sua vida

através de atos de escolha. Essas formas de pensar sobre os seres humanos como *selfs* e essas formas de julgá-los estão ligadas a certas formas de agir sobre tais *selfs* (ROSE, 2011, p. 210),

Como já expressei a potência de um dispositivo se encontra na conjugação de três dimensões: poder, saber e subjetivação. Parece-me que para a instituição de um processo de subjetivação preventiva foi necessário às relações de saber e poder articuladas, sobrepostas, atreladas, posicionarem saberes e poderes sobre o que vem a ser a Educação Integral via PME, como tenho procurado demonstrar em todo o exercício analítico feito nesta Tese até o presente momento. O investimento na produção de um *self* preventivo, como diz o autor, no caso que discuto nesse trabalho, é constituído na estreita relação que as atividades de aprendizagem são importantes para o aprimoramento do sujeito deste dispositivo. Esse sujeito trazido no excerto anterior, e os discursos já por ele já internalizados, demonstram o quanto ele já pensou sobre suas atitudes, e como sua vida daqui para frente irá se basear ou melhorar, de acordo com as boas escolhas que ele vier a fazer. A pretensa autonomia de escolha, no excerto estudado, parece existir, mas ela foi forjada por meio de uma ação intersetorial de e práticas lúdicas de aprendizagem, de tarefas, produzidas na ocupação de seu tempo, que, no limite, produziram uma nova relação desse sujeito consigo, com os outros e com a escola.

Descrevo, na sequência, outra forma de investir numa subjetividade preventiva, quando ela é posta em discurso de uma política pública municipal, como a apresentada por outros dois municípios brasileiros, o primeiro excerto sendo de Criciúma⁸³, e o outro do município de Extrema⁸⁴.

A secretária de Educação, Rose Margarete Reynauld, e o prefeito Márcio Búrgio, reuniram-se com a imprensa na tarde desta terça-feira, dia 19, e apresentaram um pacote de atividades a ser desenvolvido pelo setor a partir de agora. Dentre as ações, está a implantação de educação integral, em pelo menos, 50% das escolas [...] Uma das principais metas citadas pela secretária é a número 6, que consiste na implantação da educação integral em pelo menos 50% das escolas municipais de Criciúma. De acordo com o prefeito, melhorar a educação é essencial, principalmente neste momento em que a sociedade zela por segurança. "Esses problemas relacionados à segurança, tenho certeza que muitos, daqueles que estão ligados ao tráfico, são frutos da falta de educação do nosso povo. Nos preocupamos com as nossas crianças que moram nos bairros mais fragilizados, e estamos com esse planejamento para dar uma condição de igualdade. Não existe caminho ou ferramenta mais poderosa que a educação para melhorar a vida de um cidadão", diz.

⁸³ Disponível em: <http://www.engeplus.com.br/noticia/educacao/2015/municipio-lanca-pacote-de-aco-es-para-educacao/>. Município de Criciúma, Santa Catarina. Publicado em 19 de maio de 2015.

⁸⁴ Disponível em: <http://www.onortão.com.br/noticias/educacao-integral-eleva-nota-do-ideb-da-escola-municipal-de-extrema>. Município de Extrema, Porto Velho. Publicado em 9/10/2014.

Com a Educação Integral a criança recebe o café da manhã já na chegada, depois adentra a sala de aula para receber os conteúdos da base nacional comum, que são as mesmas disciplinas ministradas em todas as escolas brasileiras, integrais ou tradicionais, após isso, ela recebe o almoço e há um tempo vago para descanso. Na parte da tarde, inicia-se a atividade de reforço, também chamada de acompanhamento pedagógico

[...] Entendemos que ao iniciar as turmas desde o primeiro ano, as famílias têm mais chances de se acostumar a uma nova cultura em relação à educação dos seus filhos. Elas passam também a se acostumar à ideia de que não podem contar com a criança para cuidar de irmãos ou para realizar tarefas domésticas. É mais difícil mudar a cultura das famílias cujas crianças já tenham ingressado na escola tradicional.

O discurso possui uma função constitutiva e, dependendo de onde ele é emanado, será mais empoderado e repercutirá com maiores efeitos no tecido social. Ao propor ampliação da Educação Integral nas escolas enquanto uma política municipal e colocando nessas todas as esperanças de uma melhoria de vida dos estudantes, vem ao encontro da discussão que já vinha fazendo em relação ao excerto anterior. No primeiro excerto, se destaca o par segurança e educação, que se conjugam solidamente em discurso, pois a segurança nas cidades depende da educação e do investimento na Educação Integral dos jovens e crianças. Na fala do prefeito, a suspeita que tive anteriormente se confirma: os que não encontraram o bom caminho social em sua vida, foi por não terem permanecido nas práticas escolares e educativas, aprendendo a prevenir-se dos riscos sociais. No segundo excerto, são evidenciadas as mudanças esperadas socialmente nas famílias, para que entendam qual o lugar da educação, de seus filhos na escola e de suas funções em casa. Um processo educativo disposto pelo dispositivo que irá efetuar atitudes diferentes em alunos e em famílias, como forma, acredito, de prevenir aos alunos o que o tempo fora da escola pode lhes prejudicar. As famílias também precisam entender a importância da Educação Integral, logo, por meio de um dispositivo midiático, são expostos para a sociedade os benefícios de ficar o dia todo na escola.

Aqui cabe uma ressalva, pois muitas dessas informações são divulgadas em jornais online de cidades do Brasil, páginas de prefeituras, blog do governo federal, que procuram divulgar, enaltecer e justificar investimentos na Educação Integral, ou na manutenção do PME em suas cidades. As experiências aqui utilizadas são usadas por estes meios virtuais e midiáticos como formas de fortalecer a noção da Educação Integral por meio da divulgação para as populações. Isso fez com que eu me apercebesse da articulação profícua do dispositivo de intersetorialidade com o dispositivo pedagógico de mídia.

Em sua Tese de doutorado intitulada “Adolescência em discurso: mídia e produção da subjetividade”, de 1996, e em posterior pesquisa intitulada “O estatuto pedagógico da mídia”, de 2002, a professora Rosa Maria Bueno Fischer analisou materiais de mídia, (revistas, jornais

e especialmente televisão, no caso da segunda pesquisa), procurando “descrever estratégias de linguagem em direção à constituição dos jovens” (FISCHER, 2012, p. 113). Ainda segundo a autora, a discussão em relação ao que nomeou como dispositivo pedagógico de mídia é “sobretudo sobre poder e formas de subjetivação” (FISCHER, 2012, p. 115). O aparato discursivo midiático, segundo Fischer, evidencia e revela práticas que levam os jovens a revelarem discursos sobre si acompanhados “de uma produção e veiculação de saberes sobre os próprios sujeitos e seus modos confessados e aprendidos de ser e de estar na cultura em que vivem” (FISCHER, 2012, p. 115).

O dispositivo de intersetorialidade, por mim estudado, agrega força em suas ações por meio da articulação deste outro dispositivo que lhe é contemporâneo. Na atualidade em que redes sociais e midiáticas são acessadas por grande parte da população, o dispositivo de mídia coloca em circulação as ações empreendidas na Educação Integral, mas, sobretudo consolida o exercício dos sujeitos em falarem de si, das boas práticas nas escolas e instituições que possuem o PME ou atividades semelhantes a estes, produzindo uma rede de poder que liga a todos nas malhas do dispositivo de intersetorialidade. Os discursos veiculados pelo dispositivo de mídia em relação à Educação Integral colaboram no sentido de efetuarem transformações nos alunos, nas famílias, na sociedade, pois eles demonstram, por meio das matérias e entrevistas: os sujeitos alunos, ao se narrarem sobre o que melhoraram com sua participação no PME; nas famílias, ao dizerem sobre a importância da Educação Integral; e as ações políticas e sociais, pois se torna uma verdade discursiva de nosso tempo como a Educação Integral deve ser tratada enquanto política a ser adotada pelas administrações públicas.

Concordo com Saraiva, quando diz que, ao produzir um discurso, narrativas sobre como devem ser determinadas práticas ou produção de determinados sujeitos, perpassam uma questão de poder e saber sobre quem está autorizado a isso. Pois “narrar o outro se constitui sempre um ato de dominação, de sujeição, mesmo que as intenções de quem produz a narrativa sejam as melhores possíveis” (SARAIVA, 2015, p. 256). Ao visibilizar notícias dos sujeitos inseridos nas práticas da Educação Integral e a importância desses para formar uma sociedade mais segura, subjetivamente se fortalece, para quem lê ou escuta tal discurso, como realmente essa verdade precisa ser integrada às formas contemporâneas de funcionamento das escolas. Mais tempo na escola, mais capacidade de aprender saberes úteis e necessários para viver coletivamente na sociedade neoliberal, como o projeto do Mais Cultura desenvolvido na cidade de Ferreiros no Pernambuco demonstra.⁸⁵

⁸⁵ Disponível em: comitedintegral-saopaulo.blogspot.com, publicado no dia 02/04/2014.

Dentre os projetos selecionados está o do Colégio Municipal Papa João Paulo II, da cidade de Ferreiros (PE), que terá uma iniciativa cultural, desenvolvida pelo mestre da Cultura Popular Severino Miguel. Conhecido como mestre Tíndara, Severino Miguel é poeta, mestre de maracatu e de cavalo marinho, além de curandeiro, conhecedor de roda e aruanda. Por meio do mestre Tíndara, a escola oferecerá oficinas de dança, canto, percussão e costura, propiciando aos alunos, reflexões sobre a questão antropológica do folguedo e o papel que ele representa na preservação das origens da identidade local da comunidade e da cidade. No final do projeto será criado um grupo de percussão e uma ala de baianas que representarão os folguedos maracatu, baque-solto e baque-virado. Os figurinos serão confeccionados pelos próprios alunos que aprenderão como fazê-los nas oficinas de bordados e costura.

O aluno se volta para si e para sua comunidade e, por conseguinte, ao aparato cultural que o representa. Existe o fortalecimento das ações com pessoas da comunidade no sentido de preservação dos aspectos culturais que os ligam àquela região. A estratégia, aqui, acredito que priorizar o fortalecimento com o entorno social, valorizá-lo e cuidar para que sua cultura e de sua comunidade continue e seja dinamizada. Esse é um exercício também de investimento cultural nos sujeitos e em suas vidas, naquilo que irá conduzir sua conduta no sentido de valorizar sua história. Não digo que isso seja negativo, mas é uma forma de exercer o governo dos sujeitos pela cultura. Thomas Popkewitz, Ulf Olson e Kenneth Petersson, ao utilizarem a noção de *design*, nos convidam a pensar sobre o fato de que vivemos em uma sociedade de aprendizagem, onde se reafirma a noção de “projeto (*design*) como prática de planejamento biográfico e a comunidade como um espaço para ligar normas e valores coletivos à individualidade” (POPKEWITZ; OLSON; PETERSSON, 2009, p. 80). O *design* projetado, neste caso em específico, é o que será formado na sua comunidade, o que demonstra um governo micropolítico pelo dispositivo de intersectorialidade, no qual o valor coletivo precisa ser subjetivado individualmente, por meio de ações que levem os sujeitos a se comprometerem integralmente com sua localidade. Digo que tal processo de investimento na subjetivação do sujeito é exercido pelo dispositivo de intersectorialidade porque este tem sua emergência na educação e permite, com isso, que outras ações adentrem o espaço escolar, como a dança, o canto, a costura e, principalmente, o dito saber local, por meio de um representante da comunidade. Por isso, penso que todos e cada um vão, paulatinamente, exercitando em relação à Educação Integral o que Foucault denominava de práticas de si:

[...] os procedimentos, que sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relação de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si [...]” (FOUCAULT, 1997b, p. 109).

Na medida em que práticas escolares são disseminadas pelo PME com a defesa por uma Educação Integral para os alunos, procura-se dotar esses sujeitos com a responsabilidade “[...] pela sua autocondução[...]” (MENEZES, 2011, p. 141). Isso para que saibam como se conduzir de forma mais produtiva as práticas intersetoriais se tornam potentes, pois consistem num conjunto de práticas que irão procurar transformar os sujeitos na sua relação consigo mesmo e com os outros.

O sujeito da Educação Integral contemporânea precisa se reconhecer como um sujeito que vive na intersectorialidade, que precisa ser incluído na vida econômica e, primordialmente, necessita estar em constante processo de aprender. Destaco outro excerto, que mostra o quanto as práticas aprendidas no PME funcionam como estratégias eficientes na mudança não só dos sujeitos, como de suas comunidades.⁸⁶

Alunos da Escola Municipal Rita de Cássia, localizada no bairro Cruzeiro no município de Cruzeiro do Sul (AC) estão envolvidos no projeto piloto “Jornal da Escola”, que faz parte do Programa de Educação Integral. Os estudantes confeccionam bimestralmente, o Jornal RC criado com as iniciais da instituição, que contém informações do ambiente escolar e da comunidade e distribuem tanto na escola, como no bairro. Dentro do programa são trabalhadas diversas áreas do conhecimento como dança, teatro, leitura e escrita. [...] o estudante Marcelo Santos de 13 anos, já sabe a profissão que vai seguir. Ele contou que após a realização das atividades, seu desenvolvimento em sala de aula aumentou, e ajudou a saber qual a sua vocação. “Preto ser jornalista quando crescer. Depois que entrei nesse projeto despertei para a escrita e para leitura, ajudando tanto nos meus estudos em sala de aula, quanto no meu desenvolvimento na sociedade. Isso é muito bom, pois além de levar informações sobre o que está acontecendo, nós estamos de alguma forma, ajudando as pessoas do nosso bairro, como por exemplo, quando fiz uma matéria sobre a dengue” explicou o pequeno aspirante a jornalista.

Na enunciação do aluno pode ser vista a apropriação da subjetividade preventiva, na medida em que ele não só descreve a importância do PME para sua formação, como para seu futuro. Devido a sua inserção no programa ele não apenas se aprimora enquanto sujeito, mas também possibilita ações que possam redundar em qualidade de vida para sua comunidade, seu bairro. O aluno do excerto realiza um processo de subjetivação sobre seu corpo, sua conduta, suas ações, realizando uma ação de poder sobre si mesmo, que terá efeitos de poder quando exercida em relação aos outros, no caso sua comunidade. O dispositivo de intersectorialidade medeia formas de conduzir condutas investindo na subjetividade dos sujeitos.

Pode-se, no limite, prevenir muitos problemas investindo na educação de crianças e jovens, e não digo que não aconteça, mas somente descrevo o que venho analisando em meu estudo. O dispositivo de intersectorialidade, ao promover a participação de todos e de cada um na escola, também permite que novos empreendimentos se entrelacem, se mobilizem e novas

⁸⁶ Disponível em: <http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2014/06/estudantes-do-interior-participam-de-projeto-piloto-jornal-na-escola.html>. Publicado em 22 de junho de 2014, Cruzeiro do Sul (AC).

ações, como a expansão da jornada ampliada, se fortifiquem. Destaco três falas de alunos do município de Maricá, no Rio de Janeiro, ao se referirem sobre sua participação no PME⁸⁷.

O aluno Lucas Gabriel Salsa, de 12 anos, é um exemplo de sucesso do programa. Criado somente pela mãe, que trabalha num supermercado da cidade durante o dia e que ainda estuda à noite, Lucas ficava maior parte de seu tempo sozinho na rua, sem qualquer tipo de atividade ou acompanhamento. Há menos de um ano, o aluno passou a frequentar as aulas de futsal e de orientação para estudo do “Mais Educação” e está adorando. “É muito melhor ficar aqui na escola do que ficar na rua sem ter o que fazer. Pratico esportes, brinco e ainda aprendo mais”, declarou. Para a diretora, o caso do Lucas é um caso típico de resgate humano por meio da educação. “É triste imaginar o futuro que ele poderia ter se continuasse na rua. O próprio relacionamento entre ele e a mãe era estremecido. Hoje, ele está mais confiante de si, mais disciplinado e amigo de sua mãe, que passou a participar das atividades da escola”, explicou a diretora.

Matheus da Costa Oliveira, de 11 anos, há mais de um ano participa do programa em aulas de karatê, futsal, dança e letramento. “Antes, ficava em casa sem fazer nada, sem ninguém pra brincar. Agora, participo de tudo que posso porque adoro ficar na escola com meus amigos”, destacou. Segundo ele, seu pai e seu professor elogiaram seu comportamento. “Nem tinha percebido, mas eles me disseram que estou menos bagunceiro”.

Segundo Marcello, o “trabalho de ocupar-se de si mesmo é árduo” (2003, p. 96) e precisa ser aprendido, moldado, trabalhado, construído por meio de ações que levem o sujeito a assumir uma identidade específica, uma subjetividade específica, preventiva, que os torne sujeitos melhores. Pelo discurso já subjetivado por esses alunos, eles se mostram sujeitos incompletos enquanto alunos que não integravam o PME. Como vejo isso? Eles pontuam que após sua inserção no programa sua vida se torna melhor. Segundo eles, é melhor estar na escola, pois lá é o espaço da socialização, do aprender o que é importante, e ficar em casa não é produtivo, é perigoso ficar na rua sem fazer nada. O sujeito é visto como resgatado pelas ações do PME, se reconhece nesse lugar e ainda constitui sentidos de segurança para as famílias, deixando-as asseguradas que a Educação Integral realmente é importante e produtiva. Mas, nunca é demais reafirmar que isso ocorre porque as práticas do dispositivo de intersectorialidade promovem ações da cultura, do esporte, da aprendizagem na escola.

Penso também que algo que é visível na fala dos alunos é a recorrência da produtividade do tempo, pois, se não fossem as práticas do PME, estariam desocupados, sem fazer nada em casa, ociosos. O tempo ocioso não é adequado, ele também precisa ser ocupado, pois pode levar a problemas, como andar com más companhias, ir para rua e ficar sujeito às violências cotidianas das cidades, entre outros perigos. O processo de subjetivação opera aqui uma estratégia de levar os alunos a se relacionarem com a vida escolar de forma mais produtiva, mobilizando-os a quererem estar envolvidos nas práticas do PME. E ainda mais, não quererem desperdiçar seu tempo, algo muito próximo da racionalidade neoliberal, que deseja formar sujeitos em constante processo de aprendizagem.

⁸⁷ Disponível em <http://www.marica.rj.gov.br>. Publicado em 17 de novembro de 2014. Maricá, RJ.

No discurso dos pais, se percebe a institucionalização da escola em jornada ampliada como o lugar da segurança, da proteção, do aprender mais. As famílias se sentem asseguradas e tranquilas que o tempo de seus filhos na escola será de aprendizagens positivas. No exercício das tecnologias de si, que leva os sujeitos a falarem sobre o que é bom e desejável e o que precisa ser deixado de lado para se tornarem um bom cidadão, é importante a “aquisição de certas habilidades, mas também de aquisição de certas atitudes” (FOUCAULT, 2004b p. 324). Os alunos são representados, na fala dos pais, como jovens que tiveram melhoras nas suas condutas: estão mais tranquilos, mais interessados, aprendem mais, ou seja, se tornaram alunos com *mais educação*. Pode-se aferir que as linhas de força, visibilidade e enunciabilidade estão conjugadas com as linhas de subjetivação no sentido de produzir uma subjetividade preventiva nos sujeitos conduzidos no interior do dispositivo de intersetorialidade⁸⁸.

O Programa Mais Educação, uma iniciativa do Governo Federal realizado em parceria com a Prefeitura de Vespasiano, está funcionando a todo vapor em dez escolas da Rede Municipal de Ensino. O recurso, no valor de R\$ 321.481,42, foi liberado para o município iniciar as atividades no segundo semestre de 2010 e, ao todo, mil alunos do 8º e 9º anos integram o programa.

Depoimentos:

-Neuza Simão tem dois filhos que participam do Taekwondo. “Wanderson (13) e Paola (10) estão adorando aprender esse esporte. Eu trabalho o dia todo e fico tranquila por saber que meus filhos estão na escola. No projeto eles também tiram as dúvidas nas oficinas de letramento e matemática”.

-Lidiane (13), filha de João Batista de Souza, também está inserida no programa. “Eu gosto muito, enquanto ela está na escola aprendendo alguma atividade eu fico tranquilo, pois não está na rua aprendendo coisa errada”

-Maria de Fátima, mãe de Tiago (10), disse que o programa está fazendo muito bem para o filho. “Ele era muito desinteressado e agora aprendendo as atividades da horta está mais motivado. Até as aulas de português e matemática está procurando aprender mais”.

Nos três excertos que analiso na sequência, o discurso utiliza, por exemplo, do que Marcello denomina de “autoridades enunciativas de certas verdades” (2003, p. 97), para consolidar a ideia de que é preciso ver a intersetorialidade para além das ações práticas do presente, mas que, se bem investidas agora, renderão bons frutos para o amanhã, e que a Educação Integral é a melhor proposta educativa na atualidade. Utilizo as entrevistas feitas por um secretário de educação de município baiano⁸⁹, o secretário de educação estadual do Rio

⁸⁸ <http://www.udt.net.br/educacao/index.php/component/content/article/38-noticias/105-mil-alunos-participam-do-programa-mais-educacao>- Prefeitura de Vespasiano Minas Gerais, maio de 2015.

⁸⁹ Disponível em <http://www.calilanoticias.com/2015/02/idealizadora-do-programa-mais-educacao-participa-de-evento-no-interior-da-bahia.html>. Publicado em 4 de fevereiro de 2015. Recôncavo Bahiano, município de São Felipe (BH).

Grande do Sul⁹⁰ e o vice-prefeito de um município do Estado de Rondônia⁹¹ e o governador desse Estado.

Em São Felipe, o programa começou a ser executado em 2013 e já começou a mostrar resultados muito positivos. O sucesso das atividades trouxe profundas mudanças na infraestrutura das escolas. Por conta do Mais Educação, surgiu a necessidade de reforma e ampliação das escolas, com a implantação de salas de ciências e informática e expansão de cozinhas e banheiros. No município são realizadas atividades como capoeira, teatro, dança, música e ciclismo nas escolas da sede e da zona rural. “O Mais Educação é uma estratégia fundamental para se chegar à educação integral. As oficinas do programa fazem com que o estudante permaneça na escola com ambos os turnos, participando tanto das aulas regulares quanto das atividades que gosta, criando um vínculo maior com a comunidade escolar” avalia Pedro Araújo Júnior, Secretário de

“Onde houver escolas com estrutura física sem necessidade de obras, melhor. Claro que sempre serão necessárias adaptações porque o ensino integral exige estrutura diferenciada. E não está descartado também a possibilidade de erguermos, quando tiver terreno disponível, novas escolas com estrutura para receber essa proposta pedagógica”. O secretário reforçou os problemas de estrutura da rede estadual e disse que hoje a sociedade é unânime em apontar a importância da educação integral – o que não ocorreu na época em que Brizola criou os CIEPs. Em entrevista à Gaúcha após o evento, Vieira disse que as coordenadorias de educação já apontaram 85 escolas com potencial para receber o projeto de ensino integral dos CIEPs. Mas reforçou que somente após diálogo com a comunidade o projeto será levado adiante. “As comunidades estão sendo consultadas porque queremos que abracem essa causa, para que o projeto dê certo”.

O vice-prefeito de Porto Velho, Dalton Di Franco, abriu oficialmente nesta segunda-feira, 09, o ano letivo na rede municipal de ensino. [...] A secretária-adjunta da SEMED adiantou ainda que, por determinação do prefeito Mauro Nazif, a secretaria implantará este ano pelo menos mais cinco escolas em tempo integral. O vice-prefeito Dalton Di Franco, que representou o prefeito Mauro Nazif na cerimônia, lembrou que a educação é a base para se construir uma carreira de sucesso em qualquer área e a educação de qualidade é que faz a diferença no aprendizado. “A educação tem um impacto muito grande em todas as áreas de nossa vida, além de ser um direito fundamental que ajuda não só no desenvolvimento do país, mas também de cada indivíduo. Sua importância vai além do aumento da renda individual ou das chances de se obter um emprego. Por meio da educação, garantimos nosso desenvolvimento social, econômico e cultural”, frisou [...]. O vice-governador, Daniel Pereira, parabenizou a iniciativa da prefeitura de priorizar a implantação da educação integral no município e assegurou que esse sistema não pode ser visto apenas como uma medida para manter os alunos o dia todo na escola. Vai muito além disso. “Essa é uma medida que serve também para proteger esses alunos que passam a ficar mais tempo na escola”, disse.

O discurso enunciado pelas autoridades gestoras da educação ganha importância, porque são tomados como sujeitos detentores de um poder que permite a disseminação de um saber. Ou a pulverização de um discurso de necessidade da Educação Integral para a sociedade. Escolhi esses três excertos por serem de autoridades da área de condução das políticas de cidades e um Estado por serem de lugares e regiões diferentes do país: nordeste, sul e norte. Percebe-se, aqui, o governo da conduta instituído pelo dispositivo de intersectorialidade aliado

⁹⁰ Disponível em <http://wp.clicrbs.com.br/abece/2015/04/28/vieira-promete-dobrar-escolas-com-ensino-integral-em-2016-e-retomar-cieps/?topo=52,2,18,,171,e171>. Publicado em 28 de abril de 2015. Porto Alegre, 2015.

⁹¹ Disponível em <http://www.rondoniagora.com/noticias/aberto+oficialmente+o+ano+letivo+nas+escolas+do+município+2015-02-09.htm>, publicado em 9 de fevereiro de 2015, Porto Velho, Rondônia.

ao dispositivo da mídia, que divulga as boas experiências. Ele opera de forma a levar os representantes de governos diferentes, de culturas regionais diferentes, a não só se apropriarem do discurso oficial atual, como o replicam, e ainda emitem formulações de como mais tempo na escola precisa ser uma proposta cada vez mais fortalecida. As linhas de subjetivação aqui traçadas nos discursos das autoridades se alinham às enunciações dos alunos e das famílias se retroalimentam delas, no sentido de reconhecer a Educação Integral não como qualquer proposta, mas como a proposta em educação que precisa ser investida para que se crie *um vínculo maior com a comunidade escolar, para que abracem essa causa, para que o projeto dê certo, já que é uma medida que serve também para proteger esses alunos que passam a ficar mais tempo na escola.* Acredito que a articulação do dispositivo de mídia com o dispositivo de intersectorialidade agencia os leitores dessas notícias a acreditarem na potência educativa de uma proposta de Educação Integral.

No caso da entrevista do secretário de educação do RS, saliento o retorno renovado de uma antiga proposta estudada por mim nesta Tese, a dos CIEPs, e destaco, ainda, a fala do secretário quanto a unanimidade da sociedade em relação à Educação Integral. Esta demarcação constante na proteção dos alunos estando mais tempo na escola é significada, por mim, como uma das estratégias do dispositivo de intersectorialidade em continuar objetivando a produção de subjetividades preventivas. Nas enunciações ora analisadas evidencia-se como é importante para suas vidas permanecerem mais tempo na escola, como ficam protegidos, cuidados, aprendem de forma prazerosa, têm acesso a outros conhecimentos para além do que seria oferecido somente em quatro horas diárias.

O sujeito realiza um engendramento em relação a ele mesmo, em que aprende que cuidar de si, de sua educação e aprendizagem é importante para si e para sua família. Aprender a prevenir-se contra os riscos é uma forma de aprendizagem e evitar o tempo ocioso me parece que se torna potencial nas formulações por mim analisadas. Acredito que, por esses motivos, é possível falar em constituição de uma subjetividade preventiva, pois ela acontece na intersecção entre práticas diferentes, que buscam, no entanto, formar integralmente os alunos e contribuir para suas famílias e comunidades. Os sujeitos com uma subjetividade preventiva são constituídos nos discursos, práticas e regulamentações do dispositivo de intersectorialidade sendo efeitos produtivos do “contato entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si” (FOUCAULT, 2004b p. 324), que perfazem o que o autor chamou de governamentalidade.

6 DAS CONCLUSÕES PARA AS CONTINUIDADES

Fazer um fechamento de uma Tese de doutorado, deveria ser uma tarefa simples e objetiva, mas fiquei durante um bom tempo pensando sobre o que escrever ao final de quatro anos estudando, participando de seminários, pesquisando e discutindo com um foco: a Educação Integral. Ao elaborar as considerações finais, embora provisórias, me pus a pensar em tudo o que poderia ter escrito e não o fiz, o que poderia ter pesquisado, mas não consegui, o que poderia ter sido minha Tese e não o será. Num primeiro momento, parecia desolador, então me dei conta que, se ainda tenho inquietações e outros caminhos em que gostaria de continuar, na pesquisa, povoando meus pensamentos, é que este estudo serviu a seu propósito neste momento. Pesquisar a Educação Integral me fez aprender, conhecer, descrever e analisar a Educação Integral no Brasil, tão abrangente e inquietante, que aparece com pujança em nosso tempo presente. Essa temática se desenrola na história das sociedades e, em particular na educação, sob muitas identidades e produzindo, a seu tempo, formas dos sujeitos se conduzirem nas práticas escolares.

Retomando meu estudo, vejo que fiz escolhas que me permitiram estudar as condições de possibilidade para o que hoje se fala sobre Educação Integral. As minhas problematizações do presente me levaram a querer estudar o passado, não somente como forma de responder ao que acontece hoje na Educação Integral contemporânea, mas para conhecer como se delinearam as propostas em jornada ampliada no país, no recorte por mim traçado, e como na governamentalidade neoliberal ocorre o que defendo como a emergência do dispositivo de intersectorialidade. Penso que as teorizações de Michel Foucault e a análise empreendida nesta pesquisa a partir delas, me permitiram ver não só o PME, mas os começos possíveis e inumeráveis da Educação Integral no Brasil. E ir além, pautar uma discussão que, para mim, em alguns momentos foi desafiadora, em outros, angustiante, mas que me tirou do campo das certezas e das naturalizações. Ao término, creio que a Educação Integral pode ser visibilizada sob muitos prismas, e certamente este é o que considero importante para mim enquanto pesquisadora do tema neste momento, é o que agrega sentidos ao que me dediquei a estudar.

O estudo de inspiração genealógica realizado nesta pesquisa me levou a conhecer diferentes propostas que tiveram a Educação Integral como um objetivo a ser perseguido pelas políticas e programas. Essas propostas vão desde os anarquistas, passando pelas Escolas-parque e Escolas-classes de Anísio Teixeira, os CIEPS, os CAICS e CIACS, pelos registros legais para Educação Integral no governo FHC, e redundando no Programa Mais Educação quando de sua criação, em 2007. Considero que esta primeira etapa da Tese me possibilitou reconhecer enunciados que compuseram, cada um a seu tempo, formas de conduzir os sujeitos. A

contextualização histórica, mais do que servir para um aprofundamento da Tese, me levou a encontrar recorrências e disparidades em seus discursos no que concernia a que tipo de formação integral se desejava para a população estudantil, em suas épocas de efetivação. Se cada proposta de Educação Integral deixou herdeiros em suas concepções para as vindouras? Acredito que sim, pois cada uma, no decorrer histórico, se apropriou dos discursos sobre Educação Integral anteriores, os realocou e alojou nas formas de pensamento de seu tempo, acrescentando ou modulando o que já foi feito, mas não criando algo totalmente novo.

Retomo a minha pergunta de pesquisa, meu problema que me impulsionou escrever esta Tese: “Como a Educação Integral contemporânea possibilita a emergência do dispositivo de intersectorialidade e por meio de quais práticas governa os sujeitos escolares?”

Longe de pensar que encontrei a resposta que responde integralmente a essa questão, posso elencar algumas possibilidades que a pesquisa me levou a aprofundar. Acredito que, assim como para muitos pesquisadores algumas possibilidades foram se construindo ao longo do caminho da pesquisa. Penso que o dispositivo de intersectorialidade encontra relações de força, poder e saber que lhe dão sustentação tanto para sua emergência na racionalidade neoliberal, quanto para sua eficiente operacionalização por uma convergência de fatores e destaco quatro:

- 1º) Vivemos num tempo em que se destaca um imperativo de inclusão, inclusão para todos, em todos os níveis, de todas os extratos sociais e econômicos. Logo, todos precisam estar na escola e se beneficiar do que esta e seus projetos podem lhe oferecer, nela permanecer cada vez por mais tempo.
- 2º) A sociedade vive sob as diretrizes de uma sociedade de aprendizagem, impostas pelo próprio regime neoliberal, e os sujeitos precisam aprender a querer investir no seu capital humano para viver melhor e integrados aos valores do mercado e do modo de vida neoliberal. O espaço escolar se tornar potencial para o investimento de áreas diversas, que encontram no espaço escolar os grandes coletivos para que isso aconteça.
- 3º) Por meio da intersectorialidade, o campo de condução da conduta alheia se amplifica e pulveriza para o território e as particularidades de cada região. Isso se torna possível pelo fato de o dispositivo de intersectorialidade introduzir nas práticas escolares o que nomeio como práticas intersectoriais. Essas práticas envolvem os sujeitos biopoliticamente, visibilizam e enunciam as formas como a Educação Integral contemporânea funciona por meio do PME. Programa que se institui enquanto estratégia reguladora dessas práticas e constitui os alunos e comunidades afeitos a uma verdade

sobre a Educação Integral: estar mais tempo e de forma útil na escola é investir no seu capital humano, na sua proteção e assegurar um futuro que, se não pode ser de certeza, lhe permita competir no mercado de trabalho. Por isso, deve-se aprender sempre e cada vez de forma mais diversificada;

4º) Por meio das práticas intersetoriais, se realiza um investimento na potencialidade de prevenção da vida e da qualidade dessa vida de forma produtiva, por meio da Educação Integral.

A partir das discussões e análises realizadas espero ter conseguido sustentar a seguinte Tese: A Educação Integral contemporânea possibilita a emergência do dispositivo de intersetorialidade e se sustenta pela escola com jornada ampliada e como espaço de constituição de uma subjetividade preventiva.

Se anteriormente, nos períodos que antecederam o PME, localizei o governmentamento da conduta dos sujeitos visando partes específicas das populações (algumas cidades, alguns estados, propostas para o país, que mais se basearam em construções de estruturas físicas), atualmente ocorre um grande deslocamento nas artes de governmentamento da conduta. Relembro que a governamentalidade, tomada neste estudo como grade de inteligibilidade, corresponde, nos estudos de Foucault, a racionalidade de governo político das condutas, que no decorrer de meu estudo se amplia para o governo de si mesmo. É possível pensar que a Educação Integral na governamentalidade neoliberal, movimentada pelo dispositivo da intersetorialidade, incide em um duplo investimento: o governmentamento político pela ação e condução da conduta de uns sobre os outros e o governmentamento ético de si, sobre si mesmo. Procura-se constituir, nos sujeitos da Educação Integral, uma subjetividade preventiva em relação à sua educação e formação como cidadão. Uma subjetividade afeita à integralidade, construída por meio do dispositivo de intersetorialidade na governamentalidade neoliberal. No entanto, para que isso ocorra, existe um efetivo investimento na produção dessa subjetividade, por meio do dispositivo de intersetorialidade que se fortalece e é sustentado pelas ações do PME em mais espaços e propostas educacionais. É vital reconhecer que só é possível existir disputa pelo espaço escolar porque o dispositivo de intersetorialidade possibilita que isso aconteça e sustenta a implantação de projetos diferentes.

Utilizando-me da ferramenta do dispositivo, pude analisar os fios e tramas que se teceram em torno da Educação Integral contemporânea e que compuseram o conjunto de análises da segunda parte de minha Tese. Operando minha análise conjuntamente com a governamentalidade, considero que houve a emergência do dispositivo de intersetorialidade

pelos motivos enunciados anteriormente, os quais me permitem demarcar, principalmente, que, se historicamente interessava o governo de todos, atualmente a Educação Integral precisa ser subjetivada, apropriada e defendida por todos os sujeitos, passando seu deslocamento de todos para si. Como uma verdade que precisa ser pulverizada e internalizada. Ter uma formação integral é condição essencial para viver numa racionalidade neoliberal porque se precisa de sujeitos adaptativos, aprendentes, que se responsabilizem por suas ações e decisões e que possam sempre transformar-se quando necessário. Ter em seus corpos e mentes o investimento da assistência social, da saúde, da cultura, é investir em múltiplas dimensões, as que interessam a sociedade atual em tempos de inclusão e aprendizagem para todos.

Falo, no título dessa seção, em continuidades exatamente porque considero que muito sobre o tema ainda precisa e merece ser aprofundado. Digo isso como a certeza de que outras áreas não foram exploradas neste trabalho: Mais Educação para jovens de 15 a 17 anos, questões das práticas de meio ambiente, esportes, o Ensino Médio Inovador, entre outros. Durante meu processo de escrita, apareceu, com força em alguns momentos, a questão da inclusão que, talvez em outro momento em outras condições, poderia ser melhor discutida. Dentro das minhas escolhas, posso dizer que escrever esta Tese foi como estar num constante movimento de pensamento, em que a decisão sobre os próximos caminhos entrava em ressonância e as vezes em discordância com o material que analisava, causando momentos de angústia sobre por onde continuar. Ao término vejo que o traçado foi se delineando no decorrer da caminhada, e que, futuramente novas possibilidades de continuidade me aguardam, tanto ou mais instigantes do que essa que nesse momento me inspiraram a escrever e a estudar.

Importa dizer que pesquisar sobre a Educação Integral e a jornada ampliada é reconhecer seu caráter produtivo, de investimento nos alunos e no seu tempo na escola, nas famílias em sua relação com a Educação Integral. Tempo este que precisa ser cada vez mais capitalizado e potencializado, mas que sobre tudo pudesse ser um tempo de aprendizagens que qualificassem os processos educacionais. Não penso que tenhamos que nos sentir reféns das políticas educacionais, mas que sim precisamos reconhecer o quanto somos conduzidos por elas e como podemos nos movimentar nas malhas e tramas por elas compostas, primordialmente nas que contemplem mais educação com mais tempo nas escolas.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2006.
- AQUINO, Júlio Groppa. Da Crise da Educação Formal ao Fulgor nos Processos de Governamentalização Educacional. XVI ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Unicamp – Campinas, 2012.
- AUGUSTO, Acácio. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. In. RESENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância.** Estudos Foucaultianos. Belo Horizonte: Autêntica. 2015.
- AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores. 122p.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das pessoas para Promover o Desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial,** 2011. Disponível em: <www.worldbank.org>. Acesso em: 15 set. 2012.
- BARROS, Katia Oliveira de. **A Escola de Tempo Integral como Política Pública Educacional: a experiência de Goianésia (2001-2006).** Brasília, UnB, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2010a.
- _____. **Vida a Crédito.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2010b.
- _____. **A Sociedade Individualizada: vidas contadas e histórias vividas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- _____. **Tempos Líquidos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- _____. **Vidas Desperdiçadas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAZZO, Vera Lúcia. As Consequências do Processo de Reestruturação do Estado Brasileiro sobre a Formação dos Professores da Educação Básica: algumas reflexões. In: BAZZO, Vera Lúcia, PERONI, Vera Maria Vidal, PEGORARO, Ludimar. **Dilemas da Educação em Tempos de Globalização Neoliberal: entre o público e o privado.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade.** São Paulo: 34, 2010.
- _____. Incertezas fabricadas. Sociedade de risco: o medo na contemporaneidade. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos,** n. 181, maio, São Leopoldo: 2006.
- BOMENY, Helena. A Escola no Brasil de Darcy Ribeiro. Brasília: **Revista Em Aberto,** v. 22, n. 80, p. 109-120, abr., 2009.

BRASIL. Programa Mais Educação: passo a passo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2013a. (Série Mais Educação).

_____. Manual Operacional de Educação Integral. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: 2012a.

_____. Ministério da Cultura. Vale-cultura. Lei n. 12.761, de 57 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12761.htm>. Acesso em: 28 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Caminhos para Elaborar uma Proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada. Série Mais Educação. MOLL, Jaqueline (org.). CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular, Brasília, 2011a.

_____. Ministério da Educação. Programa Mais Educação: passo a passo. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2011b. 34p.

_____. Ministério da Educação. Educação Integral/ Educação Integrada e(m) tempo integral: mapeamento de experiências em jornada ampliada no Brasil. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ SECAD. Brasília, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Manual da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do programa Dinheiro Direto na Escola. Brasília, 2010b.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 7.083/2010 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 05 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Saiba Mais – Programa Mais Educação. 2009a. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no território. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b.

_____. Ministério das Cidades. Lei nº 11.977, de 7 de julho de 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111977.htm>. Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009d.

_____. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.226 de 4 de outubro de 2007: Institui o Programa Mais Cultura.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). 2009e. Disponível em: <http://www.portalttransparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/curso_PNAE.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral: caderno para professores e diretores de escolas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD, Brasília, 2008.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Decreto nº 6.025, de 22 de janeiro de 2007. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6025.htm> Acesso em: 14 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. 2007b. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 jan. 2008.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. 2007c. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/leis/item/3339-lei-n%C2%BA-11494-de-20-de-junho-de-2007>>. Acesso em: 10 ago. 2012

_____. Ministério da Educação. Bairro-escola. 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8768>. Acesso em: 18 out. 2012.

_____. Ministério da Justiça. Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007. 2007e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11530.htm>. Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. (2004a). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm>. Acesso em: 14 fev. 2013.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 2004b. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/Politica%20Nacional%20de%20Assistencia%20Social%202013%20PNAS%202004%20e%202013%20NOBSUAS-em%20marca.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2013.

_____. Ministério da Saúde. Decreto n. 5.090, de 20 de maio de 2004. 2004c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5090.htm>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política Nacional de Habitação (PAC). 2004d. Disponível em: <[http://www.cidades.gov.br/images/stories/Arquivos SNH/ArquivosPDF/4PoliticaNacionalHabitacao.pdf](http://www.cidades.gov.br/images/stories/Arquivos%20SNH/ArquivosPDF/4PoliticaNacionalHabitacao.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Programa Fome Zero. 2003a. Disponível em: <<http://www.fomezero.gov.br/doacoes-1/legislacao>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Decreto nº 4.873, de 11 de novembro de 2003. 2003c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4873.htm>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 8.642 de 31 de março de 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8642.htm>. Acesso em: 14 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. Projeto Minha Gente: informações básicas sobre o projeto. Brasília, INEP, maio de 1992. Disponível em: <dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001907.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 539, de 07 de fevereiro de 1992. 1992b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0539.htm>. Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 8.642, de março de 1992. 1992c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8642.htm>. Acesso em: 17 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria de Estado nº 2.134, de 13 de novembro de 1991. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 abr. 2012.

_____. Ministério da Cultura. Programa Mais Cultura. Perguntas e respostas frequentes. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. Planalto Federal. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. Plano Nacional de Educação. 2014 a. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 10/04/2015.

_____. Escolas das Regiões de Fronteira integram programa intercultural com países vizinhos. Disponível em <<http://centraldemidia.mec.gov.br/>> Acesso em: 24 abr. 2015.

_____. Condicionalidades do Bolsa Família. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/condicionalidades/acoes-integradas/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. Saúde na escola: textos básicos de saúde. Cadernos de Atenção Básica, nº24, Ministério de Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde Básica. Brasília: 2009.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 364. 2013c. 2013b. Disponível em: <www.brasil.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. Ministério da Saúde. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/saude/2014/09/vacina-contrahpv-deve-imunizar-4-9-milhoes-de-meninas-no-pais>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

_____. Presidência da República. Decreto nº 6.286 de 5 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em: 12 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no território. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009d.

_____. Nota Técnica Conjunta MDS/MS/MEC. Aprofundamento da gestão intersetorial na implementação do Programa Saúde na Escola. Brasília, 3 de maio de 2013b.

_____. Roteiro de Mobilização para Adesão Programa Mais Educação. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e Ministério da Educação, 2013d.

_____. Manual Operacional de Educação Integral. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Currículo e Educação Básica. Brasília, DF, 2014b.

_____. Programa Saúde na Escola 2014: passo a passo para adesão. Ministério da Saúde e Ministério da Educação, Brasília, 2014c.

_____. Programas do MEC investem no desenvolvimento das escolas rurais. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/03/programas-do-ministerio-da-educacao-investem-no-desenvolvimento-das-escolas-rurais>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. Portal da Educação Integral. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br> Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Presidência da República. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discorso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-compromisso-constitucional-perante-o-congresso-nacional-1>>. Acesso em: 1 jan. 2015.

_____. Escolas de Fronteiras. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

_____. Programa Saúde nas Escolas. Disponível em: <<http://dab.saude.gov.br/Portaldab/pse.php>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

_____. Mais Educação: escolas podem aderir ao programa até o dia 3. 2014d. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/noticias/2014/maio/mais-educacao-escolas-podem-aderir-ao-programa-ate-o-dia-31>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

_____. Secretaria Nacional de Assistência Social e Combate à Fome - SNAS –MDS / SEB – MEC. Instrução Operacional e Manual de Orientações nº 01. 2014e.

_____. Ações em educação garantem pleno desenvolvimento intelectual dos jovens. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/assunto/bolsa-familia/>>. Acesso mar. 2015.

_____. Plano Diretor Reforma do Aparelho de Estado. Câmara de Reforma do Estado. Brasília: 1995.

CALILA NOTÍCIAS. Idealizadora do programa Mais Educação participa de evento no interior da Bahia. Disponível em: <<http://www.calilanoticias.com/2015/02/idealizadora-do-programa-mais-educacao-participa-de-evento-no-interior-da-bahia.html>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

CALSAVARA, Tatiana da Silva. **Os Anarquistas e a Educação:** as escolas modernas ou racionalistas. 2012. Disponível em: <www.sbhe.or.br>. Acesso em: 20 ago. 2012.

CAMINI, Lucia. Reformas do Estado e a construção das políticas educacionais no Rio Grande do Sul no período 1999 a 2002: avanços, limites e contradições. In: BAZZO, Vera Lúcia, PERONI, Vera Maria Vidal, PEGORARO, Ludimar. **Dilemas da Educação em Tempos de Globalização Neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

CARDOSO, Fernando Henrique. Mãos à obra, Brasil: proposta de governo. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <www.bvce.org>. Acesso em: 26 jan. 2015.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Revista Paidéia**, v. 20, maio/ago. 2010.

CAVALIERE, Ana Maria, COELHO, Lígia Martha. Por onde andam os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p.147-174, jul. 2003.

CHIGNOLA, Sandro. Sobre o Dispositivo: Foucault, Agamben, Deleuze. **Cadernos IHU**, ano 12, nº 214, volume, 12, 2014.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto**, B v. 22, n. 80, p.83-96, abr. Brasília: 2009.

COMITÊ DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE SÃO PAULO. Publicado no dia 02/04/2014. Disponível em: <<http://comitedintegral-saopaulo.blogspot.com>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

COSTA, Messias. **A Educação nas Constituições do Brasil:** dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CLICK RBS. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/abece/2015/04/28/vieira-promete-dobrar-escolas-com-ensino-integral-em-2016-e-retomar-CIEPs/?topo=52,2,18,,171,e171>>. Disponível: 28 abr. 2015.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola.** Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: 2011.

DEAN, Mitchell. **Governmentality: Power and Rule in Modern Society.** Tradução de Ricardo Uebel. London: Sage, 1999.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo. In: **Michel Foucault filósofo.** Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ENGEPLUS EDUCAÇÃO. Município lança pacote de ações para Educação. Publicado em: 19 de maio de 2015. Disponível em: <<http://www.engeplus.com.br/noticia/educacao/2015/municipio-lanca-pacote-de-aco-es-para-educacao/>>. Acesso em: 22 mai. 2015

FARIAS, Doracy Rodrigues; AMARAL, Luiza Sousa do; SOARES, Regina Célia. Biobibliografia de Anísio Teixeira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 82, n. 200/201/202, p. 207-242, jan./dez. 2001.

FERRETTI, Celso João. Só a Educação Salva: o projeto Minha Gente e a política educacional brasileira. **Em Aberto**, a. 10, n. 50751, abr./set. Brasília: 1992.

FILHO, João Cardoso Palma. **A Educação Brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas.** Disponível em: <www.acervodigital.unesp.br>. Acesso em: 17 jan. 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Coleção Estudos Foucaultianos.

FONSECA, Marília. Políticas Públicas para a qualidade da Educação Brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes** v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. Campinas: 2009.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população.** Curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Nascimento da Biopolítica.** Curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Arqueologia do Saber.** 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. Poder e Saber. In: MOTTA, Manoel Barros de (org.). **Estratégia, poder-saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Coleção Ditos e Escritos IV).

_____. Poder e Saber. In: MOTTA, Manoel Barros de (org.). **Estratégia, poder-saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. (Coleção Ditos e Escritos IV).

_____. Omnes et Singulatim: uma crítica da Razão Política. In: MOTTA, Manoel Barros de (org.). Michel Foucault. **Estratégia, poder-saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. (Coleção Ditos e Escritos IV).

- _____. **A Ordem do Discurso**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004a.
- _____. **Tecnologias de Si**. Revista Verve, 6: 321-360, PUC/ São Paulo, 2004b.
- _____. Genealogia e Poder. In: _____. **Microfísica do Poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.
- _____. A Governamentalidade. In: _____. **Microfísica do Poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003b.
- _____. **A História da Sexualidade: a vontade de saber**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003c.
- _____. Sobre a História da Sexualidade. In: _____. **Microfísica do Poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003d.
- _____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. **Microfísica do Poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003e.
- _____. Verdade e Poder. In: _____. **Microfísica do Poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003f.
- _____. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 288p.
- _____. **Em Defesa da Sociedade**. Curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Do governo dos vivos**. Resumo dos cursos do Collège de França (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997a.
- _____. **Subjetividade e Verdade**. Resumo dos cursos do Collège de França (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b.
- _____. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro, Editora Nau, 1996.
- FRANÇA, Merilin Carneiro de; CAVALCANTI, Patrícia Barreto. A Intersetorialidade e o Assistente Social Na Saúde. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sipinf/edicoes/I/12.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2015.
- G1. Estudantes do Interior participam de projeto piloto Jornal da Escola. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2014/06/estudantes-do-interior-participam-de-projeto-piloto-jornal-na-escola.html>>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação: introdução e conexão, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GADOTTI, Moacir. Educação com Qualidade Social: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs). 2004. Disponível em: <www.siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/subInstitucional12030234911t003Ps002/Educ_qu alidade_social_2004.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2013.

GALLO, Silvio Donizzeti de Oliveira. Politecnia e Educação: a contribuição Anarquista. **Revista Pro-posições**, v. 4, n. 3, nov. 1993.

_____. **Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco**. Campinas: UNICAMP, 1990. Tese (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

GALLO, Silvio; MORAES, José Damiro de. Anarquismo e Educação: a educação libertária na Primeira República. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias e Memórias da Educação no Brasil. São Paulo: Vozes, 2005. (V. III).

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Educação e Movimento operário**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Massangana, 2010. 152p.

GONÇALVES, Aracely Mehl; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Francisco Ferrer Y Guardia: o racionalismo pedagógico em terras brasileiras. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, São Paulo, n. 25, p. 67-74, mar. 2007.

GOUVÊA, Fernando. Anísio Teixeira e os Treze Ministros: a estratégia doce de um apolítico (1951-1964). In. **32ª Reunião Anual da ANPED**, Sociedade, cultura e educação: novas regulações. Minas Gerais: 2009.

GROSS, Frédéric. Foucault e o direito dos governados. In: XI Simpósio Internacional: O (des)governo biopolítico da vida humana. **Revista do Instituto Humanitas**, Unisinos, São Leopoldo, n. 343, a. X, set. 2010.

GROSSI, Esther Pillar. O Direito de Aprender. **Teoria e Debate**, v. 16, out. 1991. Disponível em: <www.teoriaedebate.org.br>. Acesso em: 05 set. 2012.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Notas sobre o dispositivo da sustentabilidade e a formação de sujeitos verdes. In. SARAIVA, Karla. MARCELLO, Fabiana de Amorim. Estudos Culturais e educação: desafios atuais. Canoas, Editora da Ulbra, 2012.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

HERMIDA, Jorge Fernando. A Reforma Educacional na Era FHC (1995/1998 e 1999/2002): Duas Propostas, Duas Concepções - IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5 1437.

HILLESHEIM, Betina; CRUZ, Lílian Rodrigues. Risco, Vulnerabilidade e Infância: algumas aproximações. **Revista Psicologia & Sociedade**, n. 20, v. 2, p. 192-199, 2008.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a Formação do Homem Grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 1413p.

JORNAL DO BRASIL. Ensino Integral chega ao Centro Socioeducativo em Ribeirão das Neves. Publicado em 27/05/2015. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2015/05/27/ensino-integral-chega-a-centro-socio-educativo-em-ribeirao-das-neves/>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

KLAUS, Viviane. Governamentalidade (Neo)liberal: da administração para a gestão educacional. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2011.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Vozes, 5ª edição, Petrópolis: 1994.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e Práticas de Educação Integral. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504p.

LEUENROTH, Edgar. Arquivo Edgar Leuenroth. **Jornal A Lanterna**, São Paulo, 5 dez. 1914. (Centro de Pesquisa e Documentação Social/UNICAMP/Universidade Estadual de Campinas).

_____. Arquivo Edgar Leuenroth. **Jornal A Lanterna**, São Paulo, 20 nov. 1909. (Centro de Pesquisa e Documentação Social/UNICAMP/Universidade Estadual de Campinas).

LIMA, João Francisco Lopes de. Educar para a Democracia como Fundamento da Educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora da UFPR, p. 225-239, jan./abr. 2011.

LOCKMANN, Kamila. **As Políticas de Assistência Social na Educação Escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____. **As Políticas de Assistência Social**: estratégias biopolítica na governamentalidade neoliberal. In: **ANPED Sul 2010**. Disponível em: <www.portalanpedsul.com.br>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. A História da Governamentalidade e suas articulações com a assistência social e a Educação. 1º Encontro Internacional de Estudos Foucaultianos: governamentalidade e segurança. João Pessoa/PB – GT1: Educação, 2014.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e governamentalidade. In: Governamentalidade e Educação. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 294, maio/ago. 2009.

LOPES, Maura Corcini; SARAIVA, Karla. Educação, inclusão e reclusão. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 14-33, jan./jun. 2011.

LOUZEIRO, José. **CIEPS – Centros Integrados de Educação Pública**: aqui começa o futuro. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Terceiro Mundo, 1989. 35 p.

MACHADO, Fernanda de Camargo, LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **Formar, tolerar, incluir: tríade de governo dos professores de surdos**. Cadernos de Educação: FaE/PPGEDU/UFPel. Pelota, nº 36, os 19-44, maio/agosto de 2010

MARCELLO, Fabiana Amorim. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. **Revista Educação e Realidade**. Dossiê Michel Foucault. jan./jun. 2004. p. 199-213.

_____. **Dispositivo de Maternidade**: mídia e produção agonística de experiência. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lúcia Martha da Costa (org.). **Educação Integral em Tempo Integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. 240p.

MELLO, Fernando Collor de. Lançamento do Programa Setorial de Ação do Governo na Área de Educação. Biblioteca da Presidência da República, 1991. Disponível em: <www.biblioteca.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2013.

MELLO, Guiomar Namo de; SILVA, Rose Neubauer. O que pensar da atual política educacional? **Em Aberto**, Brasília, a. 10, n. 50/51, abr./set. 1992.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A Maquinaria Escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

MENEZES, Raul Miranda. Processo de Gasto e Descentralização na Política Educacional Brasileira. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, p. 58-71, dez. 2001.

MENEZES, Janaína S. S. Educação Integral & Tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lúcia Martha da Costa (org.). **Educação Integral em Tempo Integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, R.J.: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. 240p.

MERCADANTE, Aloizio. Plano Collor: armadilha neoliberal. **Teoria e Debate**, v. 10, abr. 1990. Disponível em: <www.teoriaedebate.or.br>. Acesso em: 5 mar. 2013.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504p.

MONNERAT, Giselle Lavinias; SOUZA, Rosimary Gonçalves de. Da Seguridade Social à intersectorialidade: reflexões sobre a integração das políticas sociais no Brasil. **Revista Kátal**. Florianópolis, SC, v.14, nº1, p.41-49, jan/jun/2011.

MONTEIRO, Ana Maria. **CIEP**: escola de formação de professores. Brasília: **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 35- 49, abr. 2009.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai. São Paulo: SENAC, 2001.

NOGUERA-RAMÍREZ. **Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Coleção Estudos Foucaultianos)

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral. Brasília: **Revista Em Aberto**, v. 22, n. 80, p.121-134, abr. 2009.

O NORTÃO. Educação Integral eleva a nota do IDEB da escola municipal de Extrema. Disponível em: <<http://www.onortao.com.br/noticias/educacao-integral-eleva-nota-do-ideb-da-escola-municipal-de-extrema>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

O'MALLEY, Pat. Risk and responsibility. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas. **Foucault and political reason**: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

PARO, Vitor Henrique. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lúcia Martha da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: FAPERJ, 2009. 240p.

PEREIRA, Eva Waisros, ROCHA, Lúcia Maria de Franca. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: PEREIRA, Eva Waisros. **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

PEREIRA, Marcos Vilella. A Escrita Acadêmica: do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na Configuração do Estado e sua Influência na política educacional. In: BAZZO, Vera Lúcia; PERONI, Vera Maria Vidal; PEGORARO, Ludimar. **Dilemas da Educação em Tempos de Globalização Neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre, Editora UFRGS, 2006.

PETERS, Michael; MARSHALL, James; FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e Política Educacional em um Contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da Auto-administração. In: BURBULES, Nicholas, TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

POPKEWITZ, Thomas. A Reforma como Administração Social da Criança: a globalização do conhecimento e do poder. In: BURBULES, Nicholas, TORRES, Carlos Alberto (orgs.). **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

POPKEWITZ, Thomas; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Faced/UFRGS. v. 34, n.2. Mai/Ago, 2009.

PREFEITURA DE MARICÁ. Mais Educação transforma a rotina escolar e a vida dos alunos de Maricá. Disponível em: <<http://www.marica.rj.gov.br>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

PREFEITURA DE VESPASIANO. Mil alunos participam do Programa Mais Educação. Disponível em: [http://www.udt.net.br/educacao/index.php/component/content/article/38-noticias/105-mil-alunos-participam-do-programa-mais-educacao->](http://www.udt.net.br/educacao/index.php/component/content/article/38-noticias/105-mil-alunos-participam-do-programa-mais-educacao-). Acesso em: 20 mai. 2015.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPS.** Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. São Paulo, **Estudos Avançados**, v. 5, n. 13, p. 61-77, 1991.

RONDÔNIA AGORA. Aberto Oficialmente o ano letivo nas escolas do município. Disponível em: <<http://www.rondoniagora.com/noticias/aberto+oficialmente+o+ano+letivo+nas+escolas+do+municipio+2015-02-09.htm>> Acesso em: 12 fev. 2015.

SALLUM JR., Brasílio. Governo Collor: o reformismo liberal e a nova orientação da política externa brasileira. DADOS: **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 259-288, 2011.

SARAIVA, Karla. Educando para viver sem riscos. **Revista Educação**, Porto Alegre: v.36, n. 2, p. 168-179, maio/agosto, 2013.

_____. A Aliança biopolítica educação-trabalho. **Revista Pro-Posições**, v. 25, n.2, p.139-156, maio/ago.2014

_____. Michel Foucault, discurso e a invenção da verdade. In. LEITE, Miriam, GABRIEL, Carmen Teresa. **Linguagem, discurso, pesquisa e educação.** Rio de Janeiro, Petrópolis, FAPERJ, 2015.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: Faced/UFRGS. v. 34, n. 2, maio/ago. 2009.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SILVA, Dóris Accioly; SANTOS, Luciana Eliza dos. Caleidoscópio da Memória: a educação anarquista redescoberta no arquivo João Penteadó. **Cadernos CERU**, série 2, v. 20, n. 1, jun. 2009.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. Discurso na cerimônia de assinatura dos atos normativos do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Disponível em: <www.biblioteca.presidencia.gov.br>. Acesso em: 03 mar. 2013.

_____. Pronunciamento na sessão solene de posse no Congresso Nacional. Disponível em: <www.biblioteca.presidencia.gov.br>. Acesso em: 03 mar. 2013.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: Solução ou problema?** IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, DF: Texto para Discussão n. 363, jan. 1995.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

_____. Bases para uma programação de educação primária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, jan./mar. 1957. p. 28-46.

_____. Discurso de posse do Diretor Geral de Instrução Pública. **Boletim de Educação Pública**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1/2, jan./jun. 1932. p. 75-76.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2003.

_____. O Desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. Apresentado na Mesa-Redonda “Desencaixes da escola contemporânea: desafio a superar?” **4º SBECE, 1º SIESE**, 23-25/05/2011. Canoas: Ulbra, 2011. 12p.

_____. O Desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. Editora Ulbra, Canoas, 2012.

UNICEF. Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender, 2008. Disponível em: <<http://www.unicef.org>>. Acesso em: 19 out. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Teoria e Método em Michel Foucault: (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p. 83-94, set./dez., 2009.

_____. **Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Na Oficina de Foucault. In: GONDRA, José, KOHAN, Walter. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

YANAGUITA, Adriana Inácio. **As Políticas Educacionais no Brasil nos anos 1990**. 2011. Disponível em: <www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/.../0004.pdf >. Acesso em: 10 mar. 2013.