

O direito à educação como campo de disputa: um olhar sobre as tensões presentes no programa mais educação

The right to education as a field of dispute: a look at the tensions present in the “mais educação” program

Patrícia Moulin Mendonça¹

Resumo

O presente texto é parte da tese intitulada: O DIREITO À EDUCAÇÃO EM QUESTÃO: AS TENSÕES E DISPUTAS NO INTERIOR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO que teve como objetivo analisar o Programa Mais Educação, do governo federal, em um cenário de disputas em torno da noção de direito à educação. Partindo da noção de projeto político como um conjunto de crenças, valores e representações da vida societária, este trabalho pretende compreender as ambiguidades, as tensões e os conflitos que exprimem as disputas em torno do Programa Mais Educação, do Ministério da Educação. Para tanto, toma como referência que as disputas se fazem através da ação de sujeitos sociais, com interesses, valores e concepções de mundo. Neste sentido procura identificar a pluralidade e a polissemia de sentidos dadas ao direito à educação em curso no país, no intuito de revelar o que mobiliza o cenário público educacional e que projetos estão em disputa.

Palavras-chave: Programa Mais Educação; projetos em disputa; direito à educação.

Abstract

The present text is part of the thesis entitled The right to education in question: the tensions and disputes within the “mais educação” program. Aimed at analyzing the “Mais Educação”, a program from the Brazilian federal government, in a scenario of disputes concerning the notion of right to education. Starting from the notion of political project as a set of beliefs, values and representations of corporate life, this paper aims to understand the ambiguities, tensions and conflicts that express the disputes around the Ministry of Education’s “Mais Educação” Program. To this end, it takes as a reference that disputes are made through the action of social subjects, with interests, values and conceptions of the world. In this sense it seeks to identify the plurality and polysemy of meanings given to the right to education in progress in the country, in order to reveal what mobilizes the educational public scenario and what projects are in dispute.

Keywords: Mais Educação Program; projects in dispute; right to education.

¹ Professora do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, doutora em Educação, e-mail: pmoulinmendonca@gmail.com

Introdução

O presente texto é parte da tese intitulada: *O DIREITO À EDUCAÇÃO EM QUESTÃO: AS TENSÕES E DISPUTAS NO INTERIOR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO* que teve como objetivo analisar o Programa Mais Educação, do governo federal, em um cenário de disputas em torno da noção de direito à educação. Como aporte metodológico optou-se pela pesquisa documental de cunho qualitativo, por meio de fontes bastante diversificadas: *sites* e vídeos institucionais, matérias de jornais e revistas, livros, periódicos e publicações institucionais.

O que mobilizou inicialmente a pesquisa foi a necessidade de compreender como a gramática do direito à educação mobiliza atores sociais diversos em torno de uma mesma retórica, em uma aparente unanimidade, que escamoteia a pluralidade de concepções no cenário político. Nesse sentido, a polissemia do termo direito à educação revela projetos em disputa. No que se refere às disputas, as referências trazidas foram as formuladas por Dagnino, Olvera, Panfichi, Telles e Almeida, que entendem o processo de disputa democrática como uma luta por hegemonia. A disputa é travada por atores, com diferentes interesses, valores, princípios e concepções. A partir dessa noção de projeto político, o texto enfatiza as escolhas na elaboração e implementação do PME, a partir das narrativas presentes nas orientações, formulação e pesquisas sobre o Mais Educação. A pesquisa procurou identificar diferentes valores, concepções e interesses contidos no projeto e como a força e a hegemonia de determinados valores em detrimento de outros vão definindo as ações em torno do Programa.

A linguagem dos direitos tem um caráter prático, à medida que seu reconhecimento define regras, negociações, estabelecem acordos na sua definição e obrigações e reciprocidades. Tomando deste ponto de vista, o direito não pode ser considerado apenas tendo como referência o que está inscrito na lei, mas como se dão as relações sociais. Assim, o campo do direito está intimamente ligado às estruturas e formas de organização da sociedade. Nas palavras de Telles (2004):

Pelo ângulo da dinâmica societária, os direitos dizem respeito, antes de tudo, ao modo como as relações sociais se estruturam. Seria possível dizer que, na medida em que são reconhecidos, os direitos estabelecem uma forma de sociabilidade regida pelo reconhecimento do outro como sujeito de interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas. Para colocar em termos mais precisos, os direitos operam como princípios reguladores das práticas sociais, definindo as regras das reciprocidades na vida em sociedade através da atribuição mutuamente acordada (e negociada) das obrigações e responsabilidades, garantias e prerrogativas de cada um. Como forma de sociabilidade e regra de reciprocidade, os direitos constroem, portanto, vínculos propriamente civis entre indivíduos, grupos e classes. Melhor dizendo, constroem uma gramática civil que baliza práticas e interações sociais por referência ao que é reconhecido como medida de justiça, medida que é alvo de questionamentos e reformulações nos embates e litígios de posições de interesses, valores e opiniões, mas que é sempre solidária a critérios, muitas vezes implícitos, não redutíveis às prescrições legais, que fazem a partilha entre o legítimo e o ilegítimo, entre o permitido e o interdito, o obrigatório e o facultativo. (TELLES, 2004, p.91).

Na gramática dos direitos sociais existe uma referência à noção de igualdade e justiça, que são legados da Modernidade. As mudanças em curso no mundo atual, as novas clivagens, as constantes e enormes fraturas entre as promessas de igualdade e justiça e as desigualdades e exclusões existentes demonstram que os direitos sociais são figurados no cenário público

como interesses e conflitos consumados. A mesma gramática das promessas igualitárias se encontra nos discursos e valores que evocam os imperativos do mercado e da eficácia econômica, que não refletem igualdade nem justiça, no seu afã do máximo lucro e individualismo exacerbado. Nesse sentido, os direitos sociais são práticas que expressam interesses diversos e encerram conflitos.

Igualdade, direitos e cidadania se conectam e essa conexão “define parâmetros da descrição do mundo social, opera como referência de crítica social e também compõe a gramática política pela qual os conflitos e demandas sociais ganham viabilidade e inteligibilidade na cena pública” (TELLES, 2001, p.2).

Considera-se a cidadania como ponto de partida da noção de direito a ter direitos, nos termos postulados por Hannah Arendt, apontados por Lafer (1997):

A experiência histórica dos *displaced people* levou Hannah Arendt a concluir que a cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos não é um dado. É construído da convivência coletiva, que requer o acesso a um espaço público comum. Em resumo, é esse acesso ao espaço público – o direito de pertencer a uma comunidade política – que permite a construção de um mundo comum por meio do processo de asserção dos direitos humanos. (LAFER, 1997, p. 58).

Esta concepção de direitos e cidadania abrange a noção de direitos também pela afirmação das diferenças, não se limitando aos direitos postulados em lei, mas pela afirmação de lutas específicas. Neste sentido, os direitos não são dados, mas construídos na esfera pública. Isto dá aos direitos sociais um sentido político, como assinala Telles (1996):

Ancorado na temporalidade própria dos conflitos pelos quais as diferenças de classe, de gênero, etnia, raça ou origem se metamorfoseiam nas figuras políticas da alteridade - sujeitos que se fazem ver e reconhecer nos direitos reivindicados, se pronunciam sobre o justo e o injusto e, nesses termos, reelaboram suas condições de existência como questões pertinentes à vida em sociedade. (TELLES, 1996, p. 4)

Corroborando com as ideias de Telles (1996), os direitos sociais não são meros aparatos para suprir carências aos “menos providos” e dirimir os conflitos sociais. Os sujeitos que se pronunciam como sujeitos de direitos se negam a ocupar o lugar dos pobres, carentes, deserdados da sorte e desprovidos de condições de existência. Politizam suas lutas ao se colocarem como portadores de palavra, sujeitos falantes. É aí que se instauram os conflitos, quando os “sujeitos falantes” se pronunciam e trazem para a cena pública o que está silenciado. Para a autora, o que é:

peculiar à presença de “sujeitos falantes” na cena política é que coloca à prova os princípios universais dos direitos, já que desestabiliza a geometria estabelecida dos lugares e abre o litígio em torno da medida de igualdade (e suas equivalências possíveis) nas relações sociais - essa medida é o terreno do conflito. (TELLES, 1996, p.6).

Ao colocarem à prova os direitos universais, os “sujeitos falantes”, como nos diz Telles, precisam combater a ideia de que as relações sociais são naturalizadas e criar alternativas teóricas e políticas para denunciar a primazia total do mercado e sua lógica de se anunciar como única estratégia possível, como nos diz Lander (2000):

A sociedade liberal constitui - de acordo com esta perspectiva - não apenas a ordem social desejável, mas também a única possível. Essa é a concepção

segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada, sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política, na medida em que já não há alternativas possíveis a este modo de vida. (LANDER, 2005, p.8)

Assim, os apontamentos de Telles e Lander nos permitem compreender que os direitos universais, propagados pela Modernidade, são tomados a partir de um modelo civilizatório que suscita uma contradição na sociedade, pois, ao se referir aos homens universalmente, de fato não o tomam como garantia na sua aplicação, e, replicando Grosfoguel (2007), dissolve todo o particular no universal.

É também nessa direção que podemos estabelecer um diálogo com a perspectiva pós-colonial/decolonial, um campo teórico e epistemológico, que se apresenta como um pensamento emancipador que reinterpreta a história a partir da colonização da América, da invenção da Europa e da criação do Mito da Modernidade Colonial-Capitalista. Trazer o pensamento pós-colonial e decolonial é uma contrapartida à emergência da modernidade/colonialidade, como situa Mignolo (2007).

A colonialidade do poder formulada por Quijano abre uma porta analítica para compreender as perspectivas subalternas étnico-raciais e os paradigmas eurocêntricos que, ao longo dos últimos quinhentos anos, configurou o mundo capitalista/patriarcal/colonial/moderno atual. Os lugares subalternos, cavados pelo fosso colonial, tomando emprestado a expressão de Grosfoguel (2010), têm profundas implicações na existência social, nas relações de trabalho, na subjetividade. Têm também fortes encadeamentos nas instituições que colaboraram na formação de condutas dos atores sociais – entre elas, a escola.

A educação escolar é herdeira do monopólio epistemológico das chamadas formas científicas do conhecimento e também da pedagogia escolar moderna, construída a partir da visão de inferioridade dos educandos e dos povos a educar (colonizar). É herdeira ainda das lógicas e relações de mercado e dos valores forjados pelo lucro sem freio e pelo individualismo exacerbado, como destacado por Freire (2000). Baseada em princípios universais de igualdade, cidadania e humanidade, a escola é fundamentada por uma prática e um discurso que considera um sujeito ‘universal’, que deve ser ingressado nas lógicas universais de mérito, competências e renúncias às suas formas de ser e viver. Essa posição de sujeito universal, calcado em um universalismo etnocêntrico, se põe em constante conflito com a diversidade e com a luta por direitos. O sistema escolar é construído pela perspectiva eurocêntrica dos princípios totalizantes; por isso, nesta tese, foram trazidos os paradigmas da Modernidade eurocêntrica, uma vez que se reconhece que os fenômenos e as relações sociais são expressões maiores de um fenômeno histórico-social.

A cultura escolar, ao repor os padrões culturais e os princípios de normatividade e regulação universais, impõe um único padrão, que se fecha às diversidades. Dessa maneira, os padrões totalizantes tornam-se padrões segregadores que reproduzem as formas de inferiorização.

A lógica salvacionista da Modernidade, na qual todos têm lugar na ordem linear de desenvolvimento capitalista, todos são capazes de ascender socialmente desde que tenham um diploma e mérito próprio, oculta que a sociedade é desigual e esconde a divisão abissal entre a zona do ser e a zona do não ser, formulada por Boaventura Sousa Santos. O sistema escolar, ao reafirmar as ideias genéricas de igualdade, expressa, de maneira sintética, as desigualdades. Desigualdades que são visíveis no chão da escola, nas salas de aula, nos conflitos gerados e revelados nas formas de avaliação, nos currículos únicos, nos rituais escolares de transmissão do conteúdo escolar.

Quando se pretende forjar uma política e uma prática escolar que se pautam em outra lógica diferente da ordem linear da igualdade liberal e do mérito, ou seja, quando se põem à prova

os princípios universais e os padrões estabelecidos, abre-se um campo de conflitos e disputas. Foi com essa perspectiva que foi feita a escolha do Programa Mais Educação como objeto de análise, uma vez que esse Programa, elaborado a partir de uma construção coletiva, foi objeto de tensões e disputas.

Mais Educação: um programa em disputa

O Programa Mais Educação (PME) foi criado por uma iniciativa do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)², no segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, permanecendo e ampliando suas ações no Governo Dilma Rousseff.

Criado através da Portaria Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007)³, e regulamentado pelo Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010, o Programa iniciou suas atividades em 2008, com o intuito de ser uma estratégia indutora da implementação educação integral no país.

O Programa Mais Educação foi formulado por um conjunto de atores sociais, de diferentes matrizes teóricas e visões de educação. Foi uma aposta do MEC na possibilidade de construção coletiva de um programa cuja matriz principal, educação integral em tempo integral, é uma demanda de toda a sociedade. As tensões que surgem não dizem respeito à necessidade ou não da ampliação da jornada escolar. Elas se colocam na relação “entre a construção da esfera pública, de nosso sistema de educação, e a pluralidade de atores, de forças sociais que interagem na produção material de nossa sociedade e que disputam de maneira direta a educação” (ARROYO, 2013, p.670).

O PME, assim, é resultado de uma demanda social por mais tempo na escola, por parte de parcela significativa da população que, ao ver universalizado seu acesso à escolarização, experimentou também a negação de sua presença na escola. A realidade é que a presença popular na escola é incômoda, uma presença tida como de uma gente despreparada para educar, colocar e acompanhar os filhos na escola. É uma situação que remonta às figuras da pobreza descrita por Vera Telles:

O legado de um passado que se queria esconjurado aparecia transfigurado no caráter de uma gente que não podia se constituir em um povo de verdade, porque minada na sua constituição física e moral pelos efeitos de uma mistura perversa de raças e tradições; uma gente sem vocação para a vida disciplinada do trabalho e da família, que fazia do ócio e da vadiagem um estilo de vida, que levava uma vida alheia às regras morais e aos códigos da vida civilizada, que resistia às luzes da razão em seu apego irracional aos costumes, crenças e credos de tempos passados; uma gente, enfim, que vegetava numa existência degradada, feita de ignorância, promiscuidade e desordem social. (TELLES, 2001, p.35).

Essas imagens de um Brasil escravagista descritas por Telles (2001) ganharam novos contornos na Modernidade e se redefiniram nos conflitos da vida urbana. Mas a presença desse universo subjetivo e simbólico sobrevive com força. Os modos de ser e os

² Até 2011, o Programa esteve vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a partir desta data passou a ser gerenciado pela Secretaria de Educação Básica (SEB).

³ A Portaria abrange os Ministérios da Educação (MEC), o Ministérios do Esporte (ME), o Ministério da Cultura (MinC) e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).

antagonismos dos outros se apresentam na imagem de inferioridade e incivilidade. “A exclusão do outro enquanto diferença reconhecida como identidade e representação” (TELLES, 2013, p.44) cria uma sociedade em que o espelho, o modelo a ser seguido, é de sociedade branca e patriarcal, ou seja, “o espelho de uma projeção narcísica das elites” (TELLES, 2013, p.45).

Mas quem chega à escola não são as imagens projetadas no espelho, são sujeitos reais que carregam os conflitos de uma sociedade que não resolveu seus problemas básicos de pobreza e incivilidade, em que direitos prescritos não se traduzem em direitos reais.

Oferecer a ampliação do tempo de escola para as camadas mais pobres da população passa a ser um consenso na sociedade brasileira e se traduz em leis, planos e estratégias. Oferecer mais tempo de escola é visto como um esforço de toda a sociedade. Mas o que aparece como uma estratégia única esconde uma heterogeneidade de interesses e conflitos, que são necessariamente atravessados por interesses e relações de poder. Chantal Mouffe (2003) ajuda a entender que os consensos não são livres de conflitos e poder. A autora ressalta que, em uma sociedade democrática, o consenso é visto como temporário, resultado de uma estabilização de poder que sempre pressupõe uma exclusão. O consenso é parte da construção de uma hegemonia provisória. Nesses termos, a autora ressalta que eles são sempre “consensos conflituais”.

O Programa Mais Educação carrega consensos conflituais em sua formulação e implementação. Foi um programa pactuado por muitos atores sociais, com diferentes experiências e concepções. Desse ponto de vista, pode-se afirmar que o Programa Mais Educação não está isento de contradições e tensões, tanto na sua formulação quanto na sua implementação.

Tensões que operam nos padrões de poder, de dominação-subalternização. Um padrão que busca na eficiência e na modernização do mercado, a regulação da vida social, política e a organização do sistema de ensino nos moldes da lógica do mercado. Uma lógica em disputa com outras lógicas, pautadas na equidade, na democracia, em novas relações de trabalho e busca de uma vida mais digna.

Assim, podemos dizer que, em sua formulação, O PME apresentou ambiguidades, trazidas pela presença de dois paradigmas: o da igualdade universalista e o do direito à diferença. A base universalista está presente quando o Programa aponta como finalidade a elevação dos índices do IDEB e considera como público-alvo alunos com baixo desempenho ou estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência. Entretanto, nas formulações do Mais Educação, o Programa considera e acredita “que para *fazer escolas e cidades de outro jeito*, precisamos olhar para elas de outro jeito, pensá-las de outro jeito, entendê-las de muitos jeitos, para podermos imaginá-las de outro jeito e re-inventá-las de outro jeito” (MEC, 2010, p.12). Trata-se de uma postura capaz de pensar os sujeitos como sujeitos históricos e não como sujeitos segregados, de fora das concepções universais de direitos. Nesse sentido, o PME rompe com a lógica de tirar os sujeitos da marginalidade via mérito e êxito escolar, presentes na sua formulação, trazendo para o debate uma outra forma de considerar a igualdade, uma igualdade que não exclui as diferenças. Uma “igualdade no ser, no viver, no ser reconhecidos como humanos, não desiguais porque inferiores, sub-humanos.” (ARROYO, 2012, p. 45).

A igualdade universal formulada na modernidade é uma igualdade de dimensão simbólica propagada na formalidade da lei. Simbólica porque ela em si é um funil, pelo qual só passam pessoas que se enquadram em um determinado perfil. Nessa perspectiva, “os que estão de fora” precisam entrar, tornarem-se iguais, terem acesso ao conhecimento universalmente acumulado, desde que passem pelo funil. Essa igualdade, se não consideradas as diferenças, reforçam a ideia da construção de identidades homogêneas.

Entretanto, essa não é a única premissa trazida pelo Programa Mais Educação. Ao propor o paradigma da diferença aborda que “faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças” (MEC, 2009a, p.10). Essa agenda precisa ser pactuada porque é conflitiva, uma vez que a qualidade da educação carrega os valores e os princípios da igualdade liberal, que requer identidades homogêneas e subalternizadas.

Na criação do Programa, em 2007, a portaria interministerial que o institui privilegia os aspectos ligados à intersetorialidade do Programa e, com bastante força, a vinculação do PME à melhoria dos índices de aprendizagens. No período de implementação do PME, o IDEB foi um ponto de partida. De acordo com o texto “O Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território”:

O planejamento do Programa MAIS EDUCAÇÃO apoiou-se fortemente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, sendo um dos critérios para a escolha das escolas participantes. Vale ressaltar que esta escolha implicou na destinação de recursos federais aos estados, municípios e Distrito Federal, conforme Resolução MEC/FNDE relativa à transferência de recursos no âmbito do Programa. (BRASIL, MEC, 2009b, p.33)

Neste sentido, o PME definiu sua abrangência nas capitais e em regiões metropolitanas, áreas de vulnerabilidade social e baixo IDEB.

Mas o texto base de referência de 2009 traz uma oscilação entre a afirmação do objetivo do Programa calcado na qualidade via melhoria de aprendizagem e outros valores, assumindo uma análise das desigualdades que leva em conta as relações de trabalho, distribuição de renda, identidades étnicas raciais, sexuais, de gênero e o território.

Nos documentos de 2010, tanto no decreto 7083/2010 quanto no documento *Territórios Educativos para a Educação Integral*, percebe-se um fortalecimento das presenças afirmativas da infância e da adolescência. A ênfase passa a ser nos sujeitos e no território e aparece uma reconstituição do discurso do Programa Mais Educação em disputa com outros imaginários políticos e sociais sobre os filhos das camadas populares.

Na portaria 7083/2010, permanece como finalidade do Programa a melhoria da aprendizagem. Entretanto, nos princípios da educação integral e nos objetivos do Programa, outros valores são anunciados, como por exemplo: a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas; a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade; entre outros.

O que se percebe nesses dois documentos analisados – portaria 7083/2010 e *Territórios Educativos para a Educação Integral* – é uma ênfase nos processos educativos para além da escola, uma ênfase na formação humana e no cultivo de tempos e espaços para uma educação mais diversa, respaldada nas demandas educativas das comunidades e dos saberes locais. Nesse sentido, abre possibilidades de ampliação e reconhecimentos de outros valores e outras formas de saber, hoje invisíveis na escola. Ao colocar esses outros valores e dar mais visibilidade aos sujeitos invisíveis na escola e no território, os documentos criam um distanciamento dos valores do mercado. Isso está pronunciado nas escolhas de parceria com o Programa Bolsa Família, com a ênfase nas parcerias com as comunidades, com a participação das famílias, com os desafios a que o Programa se propõe: “Isso é o que é ser

gente, ser brasileiro; é o Mais Educação. Ter identidade, mas ser parte da coletividade; igualdade com diversidade" (BRASIL, MEC, 2010, p.22).

O Programa construiu várias frentes de trabalho, parcerias, diálogo direto com as escolas e secretarias municipais e estaduais por meio de videoconferências; disponibilizou recursos, mudou os critérios de acesso com a parceria criada com o Programa Bolsa Família; instituiu uma outra lógica no campo de saberes, ao considerar os vínculos entre os saberes locais e a escola.

Uma das mudanças mais inovadoras foi considerar a formação dos monitores ou agentes culturais com conhecimento do território e com um perfil de identidade com a comunidade local. Nesse vínculo dos educadores com o local é possível identificar uma aproximação entre eles e as crianças e jovens participantes de suas oficinas, "elemento esse que vem se mostrando como central na ação educativa desses agentes" (DAYREL, CARVALO, GEBER, 2012, p.159). Dessa forma, o Programa traz o reconhecimento do papel da cultura na vida das crianças e adolescentes e afirma práticas, saberes, representações de símbolos que não estão presentes na cultura escolar.

Assim, a análise dos documentos sobre o PME revelam, também como os elementos constitutivos das formulações propostas nos anos de 2010 a 2013 vão perdendo fôlego, nos anos seguintes, para o discurso da aprendizagem, voltada para o indivíduo, deixando de lado o projeto coletivo que vinha se configurando. Na luta política em curso, setores empresariais e a grande imprensa veiculam ideias que vinculam as reivindicações de direitos a uma carga de vivência pessoal, individual, em que os indivíduos experimentam e exercem a responsabilidade sobre seu percurso escolar. Na racionalidade empresarial, altos desempenhos, competitividade e meritocracia se aliam ao discurso da ética e qualidade do ensino. A fronteira entre o público e o privado neste momento são bastante tênues.

Na afirmação da igualdade e da cidadania, vão operando os mecanismos de exclusão e retirando do jogo político do discurso enredado pelo Mais Educação as noções de diferença e de visibilidade dos sujeitos. Essas disputas estão presentes no Ministério da Educação mas, a partir de 2015, uma das concepções se impõe, quando o Programa Mais Educação se redefine como um programa de ampliação da jornada escolar para a melhoria da aprendizagem. Ao reunir três programas - PIBID, PNAIC e PME - em um só e priorizar as escolas com baixo IDEB, o Ministério da Educação oculta que as desigualdades escolares reproduzem as desigualdades de origem, as desigualdades territoriais, de gênero e étnico-raciais.

Os atores sociais vinculados ao mercado, que disputam seu espaço no MEC e lutam pela definição de como deve ser aplicada a verba pública da educação, bem como pela mercantilização do ensino, procuram abalar simbolicamente, por meio da divulgação de dados e pesquisas financiadas pelas grandes corporações, a legitimidade das políticas públicas que têm como foco o pronunciamento dos sujeitos considerados invisíveis e a desestabilização a geopolítica dos lugares. Há que se destacar que esse discurso, nomeado como empresarial, não é pronunciado apenas pelos que estão nessa posição de poder. É um discurso disseminado em diversos setores da sociedade.

Em 11 de outubro de 2016, o MEC sanciona a portaria nº1.144/2016, que institui o Programa "Novo Mais Educação", cujo principal objetivo é melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, conforme anunciado no site do MEC:

O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças

e adolescentes. (site do MEC - <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> acesso realizado em 26/11/16).

A comparação das finalidades e dos objetivos do Programa em 2010 e do Novo Mais Educação em 2016 nos remete às disputas e tensões dos sujeitos. O Novo Mais Educação é focado na concepção de ensino e aprendizagem de alguns conteúdos, não de todos, numa concepção de educação integral focada na ampliação da jornada escolar e não da formação integral do sujeito, eixo do PME em 2010.

TABELA 1 – Quadro comparativo dos decretos nº7083/10 e 1144/2016

2010 (Decreto Nº 7.083)	2016 (Portaria nº 1.144/2016)
<p>Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:</p> <p>I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;</p> <p>II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;</p> <p>III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;</p> <p>IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;</p> <p>V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readaptação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;</p> <p>VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e</p> <p>VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada</p> <p>Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:</p> <p>I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;</p> <p>II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;</p> <p>III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;</p> <p>IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e</p> <p>V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental,</p>	<p>CAPÍTULO I DOS OBJETIVOS</p> <p>Art. 1º Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.</p> <p>Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional.</p> <p>Art. 2º O Programa tem por finalidade contribuir para a:</p> <p>I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;</p> <p>II - redução do abandono, da reaprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;</p> <p>III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e</p> <p>IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.</p>

divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.	
---	--

O quadro ajuda a perceber as mudanças de sentido do PME propostas pelo governo Temer. A convergência de políticas, disseminação e valorização de experiências, articulação com outros sistemas produtores de conhecimento e a constituição de territórios educativos são substituídos por alfabetização, reprovação/distorção idade série, melhoria de resultados, ampliação do tempo de permanência na escola. Ou seja, uma clara demonstração de que são projetos distintos. O “Novo Mais Educação” é uma reestruturação conservadora num terreno ideológico que descaracteriza a noção de direito social exposto no Capítulo II. Repousa em um campo semântico cuja lógica é a meritocracia, a eficiência do mercado e a hierarquia, em detrimento do protagonismo dos sujeitos e de uma lógica de reconhecimento de direitos e espaços democráticos.

Ao substituir o PME pelo Novo PME, o que desaparece é a visão do protagonismo do sujeito com direito a uma formação humana plena. Ela é substituída “pelo direito” a aprender Português e Matemática. Além de fragilizar o protagonismo dos sujeitos, o MEC demarca uma relação de poder, o que significa impor uma posição de elite e de mercado sobre os processos de democratização e emancipação dos sujeitos. Isolar os sujeitos do território, colocá-los no lugar de subalternizados em relação ao conhecimento, desconsiderar os arranjos locais, a interlocução da escola e dos sujeitos com os movimentos sociais é reforçar um modelo de educação colonizadora, como tratado no capítulo I. Denota-se uma visão inferiorizada das crianças e adolescentes que participam do Programa, uma visão que se contrapõe a uma agenda de direitos.

Considerações Finais

Os estudos sobre o PME realizados neste trabalho revelam que o Programa construiu várias frentes de trabalho, parcerias, diálogo direto com as escolas e secretarias municipais e estaduais através de videoconferências, disponibilizou recursos, mudou os critérios de acesso com a parceria criada com o Programa Bolsa família; instituiu uma outra lógica no campo de saberes, ao considerar os vínculos entre os saberes locais e a escola.

Uma das mudanças mais inovadoras foi considerar a formação dos monitores ou agentes culturais com conhecimento do território e com um perfil de identidade com a comunidade local. Neste vínculo dos educadores com o local é possível identificar uma aproximação entre eles e as crianças e jovens participantes de suas oficinas, “elemento esse que vem se mostrando como central na ação educativa desses agentes” (DAYREL, CARVALO, GEBER, 2012, p.159). Com isto, o Programa trouxe o reconhecimento do papel da cultura na vida das crianças e adolescentes e afirmou práticas, saberes, representações de símbolos que não estão presentes na cultura escolar.

Mas este estudo mostra também como os elementos constitutivos das formulações propostas nos anos de 2010 a 2013 vão sendo substituídos por concepções mercantilistas da educação, defendidas pelos setores empresariais da educação e a grande mídia.

Na afirmação da igualdade e da cidadania, vão operando os mecanismos de exclusão e retirando do jogo político do discurso enredado pelo Mais Educação as noções de diferença e da visibilidade dos sujeitos. Estas disputas estão presentes no Ministério da Educação e, a partir de 2015, quando o Programa Mais Educação se redefine como um programa de ampliação da jornada escolar para a melhoria da aprendizagem.

Com o “Novo Mais Educação”, o Programa deixa de ser uma política indutora de Educação Integral e passa a ser uma política de extensão de jornada para a melhoria da aprendizagem dos conteúdos escolares de português e matemática. A mudança de foco traz a negação do sujeito como carregado de cultura, de valores, de identidades. Não dialoga com os saberes locais, com o território, com as comunidades e os movimentos sociais, ou seja, não há diálogo com o Outro diverso.

Quais as novas configurações de poder estão por vir, quais as tensões e disputas surgirão no quadro atual, em que se esvazia o papel do Estado nas políticas sociais? Quais as resistências surgirão no sentido de reagir às configurações impostas pelo “Novo Mais Educação”? São questões em aberto, que a história nos responderá e que outras pesquisas irão se debruçar.

Referências

- ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012
- _____. A tensa afirmação política da ética na Educação. In: *Revista Pedagógica*, Chapecó, v.15, n.31, p. 195-227, jul. / dez, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Educação Integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF, 2009a.
- _____. Ministério da Educação (MEC). *Gestão intersetorial no território*. Brasília, DF, 2009b.
- _____. Ministério da Educação (MEC). *Programa Mais Educação: Passo a Passo*. Brasília, DF, 2009c.
- _____. Ministério da Educação (MEC). *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*. Brasília, DF, 2009d.
- _____. Ministério da Educação (MEC). *Territórios educativos para a educação integral*. Série Cadernos Pedagógicos. Brasília, 2010.
- _____. Ministério da Educação (MEC). *Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada*. Brasília, 2013.
- _____. Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007. In: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf
- _____. Decreto 7083/2010. In: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm).
- _____. Portaria nº1.144/2016. Disponível in: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>.
- DAYRELL, J; CARVALHO; L. D.; GEBER, S. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: El pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé césaire hasta los zapatistas. In: *El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistémica más allá del capitalismo global* / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. In: *Estudos Avançados* 11 (30), 1997.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007

TELLES, Vera da Silva. Pobreza e cidadania: Dilemas do Brasil contemporâneo. In: *Caderno CRH* 19, Salvador, 1993.

_____. *Direitos Sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

_____. Igualdade: qual a medida? Universidade de São Paulo, Centro de Estudos dos Direitos da Cidadania – Cenedic, 2001 In: VERAS, Maura Pardini Bicudo (org.). *Hexápolis: desigualdades e rupturas sociais em metrópoles contemporâneas*. São Paulo: Educ e Cortez, 2004.

_____. A cidade nas fronteiras do legal e do ilegal. Belo Horizonte: ARGUMENTVM Editora Ltda, 2010.

_____. Pobreza e Cidadania. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Sociologia da FFLCH-USP/Editora 34, 2013 (2ªedição).