

Uma análise da implementação do contraturno nas escolas municipais de Belo Horizonte

An analysis of the implementation of daylight hours in municipal schools in Belo Horizonte

Marcília de Sousa Silva

Professora Adjunta na Universidade Federal de Viçosa, Campus Florestal, Minas Gerais, Brasil.
marcilia.silva@ufv.br - <http://orcid.org/0000-0002-6569-4141>

Luciana Assis Costa

Professora Adjunta na Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
lucianaassis.ufmg@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0003-3664-4839>

Hélder Ferreira Isayama

Professor Titular Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
helderisayama@yahoo.com.br - <http://orcid.org/0000-0002-4442-5356>

Recebido em 14 de abril de 2020

Aprovado em 15 de dezembro de 2020

Publicado em 04 de novembro de 2021

RESUMO

Os programas de contraturno desenvolvidos nas escolas municipais de Belo Horizonte/MG, mais especificamente, os Programas Escola Integrada e Segundo Tempo interagem com a dinâmica escolar e, por vezes, provocam justaposição na concretização de suas ações. O objetivo deste estudo, foi analisar a implementação do contraturno escolar por meio dos discursos dos sujeitos envolvidos no contexto da prática das ações educativas. A investigação contemplou a pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Além disso, a técnica de coleta foi a entrevista com coordenadores dos programas, pais, estudantes e educadores e, por fim, a pesquisa baseou-se no ciclo de política e estudos do discurso para refletir as práticas políticas e sociais desenroladas na dinâmica escolar. Na análise da implementação, os vínculos profissionais podem oferecer fragilidades na efetivação da política, bem como provocar tensões no universo da gestão local e central dos programas que estruturam o contraturno escolar. Ademais, as concepções dos sujeitos envolvidos impactam nos resultados da política. Nesse sentido, esse estudo contribui para as possibilidades de abertura de interpretações dos diversos sujeitos que participam da comunidade escolar, oportunizando a autoria das vozes e protagonismo coletivo no caminho da construção de “encontros potentes”.

Palavras-chave: Programa de contraturno escolar; Implementação; Discurso

ABSTRACT

The evening programs developed in the municipal schools of Belo Horizonte / MG, more specifically, the Integrated School and Second Time Programs interact with the school dynamics and, sometimes, cause juxtaposition in the concretization of their actions. The aim of this study was to analyze the implementation of school hours through the speeches of the subjects involved in the context of the practice of educational actions. The investigation included bibliographic research and case study and, in addition, the collection technique was the interview with program coordinators, parents, students and educators. Finally, the research was based on the policy cycle and discourse studies to reflect the political and social practices developed in the school dynamics. In the analysis of the implementation, professional ties can offer weaknesses in the effectiveness of the policy as well as cause tensions in the universe of local and central management of the programs that structure school hours. Furthermore, the conceptions of the subjects involved impact the policy results. In this sense, this study contributes to the possibilities of opening interpretations of the various subjects who participate in the school community, providing opportunities for the authorship of voices and collective protagonism in the path of building “powerful encounters”.

Keywords: School shift program; Implementation; Discourse

Introdução

No cenário brasileiro atual, a política educacional que trata da avaliação e temas dos programas da Educação Integral se constitui como agenda da Secretaria de Educação Básica (SEB), cuja Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica é o setor responsável por essa gestão. Porém, desde os meados dos anos de 2007, o debate sobre a ampliação da jornada escolar e constituição de uma escola brasileira em tempo integral, encontrou um contexto político favorável com a instituição da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC) vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) (MOLL, 2011). A partir desse contexto, as intervenções do Ministério da Educação (MEC) passaram a ser orientadas para o aumento da jornada de permanência do estudante na escola e para o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas e de lazer que são operacionalizadas por programas de financiamentos.

Essa situação no campo da Educação, possibilitou que o tempo escolar ampliado se configurasse como objeto de estudo em produções acadêmicas nacionais e internacionais, apresentando-se como “elemento importante no conjunto de reflexões sobre a escola” (CAVALIERE, 2007, p. 1016). Essa conjuntura fez com que a capital de Minas Gerais investisse, no ano de 2007, na implementação do contraturno nas escolas de rede municipal de educação. Surgiu, então, o Programa Escola Integrada (PEI) com a proposta de adesão gradativa das escolas municipais de ensino fundamental de Belo Horizonte e de garantia da permanência do estudante na instituição por meio de espaços e atividades extraescolares e da oferta de refeições diárias.

Nesse período, em âmbito nacional, era pactuado o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) que se constituía como um conjunto de medidas e metas estabelecido pelo decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, e como uma ação política ligada ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) que envolvia ações em diferentes áreas da economia para impulsionar o crescimento econômico do país. Conquanto, o MEC reuniu um conjunto de ações que já desenvolvia, acrescentou outras e lançou o PDE (SAVIANI, 2007) como um conjunto de metas que condicionavam a assistência técnica e financeira às instâncias subnacionais a partir da assinatura do plano de metas Compromisso Todos pela Educação.

Dessa forma, considerando as metas do PDE, foi instituído o Programa Mais Educação (PME) pela Portaria Interministerial nº. 17/2007 e regulamentado por Decreto Presidencial 7083/2010. O PME se constituiu como uma ação interministerial com vistas ao fomento de atividades educativas nos campos do esporte, arte, lazer, educação e cultura nas escolas que aderiram à proposta de contraturno. O desenvolvimento do PME como uma das políticas educacionais nacionais, foi decisivo para a expansão da adesão das escolas municipais de Belo Horizonte ao contraturno escolar. Tal situação foi favorecida porque o governo federal induziu o aumento da adesão por meio de repasse direto dos recursos às contas dos Caixas Escolares.

Uma outra ação governamental importante para o desenvolvimento do Programa Escola Integrada, foi a articulação entre os ministérios da Educação e do Esporte, nos anos de 2009. A ação ministerial conjunta possibilitou que as escolas

participantes do Programa Mais Educação desenvolvessem, também, o Programa Segundo Tempo (PST) do Ministério do Esporte. Segundo Mattos e Perim (2012), essa parceria ministerial foi importante tanto pela crença de que a instituição escolar favorece os processos de democratização e acesso ao esporte, quanto contribuiu para que os recursos financeiros chegassem direto na escola.

Com isso, em 2009, o contraturno das escolas municipais de Belo Horizonte passou a se estruturar a partir de dois programas, o PEI e o PST. O primeiro, desenvolvendo ações educativas baseadas nos macrocampos do PME definidos como Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos na Educação, Cultura e Artes, Inclusão Digital, Prevenção e Promoção da Saúde, Educomunicação, Educação Científica, Educação Econômica e Cidadania (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009). E, o segundo a partir da articulação com o macrocampo Esporte e Lazer. Cabe ressaltar que em 2016 foi instituído o Programa Novo Mais Educação por meio da Portaria nº 1.144/2016 do Ministério da Educação, com o objetivo de priorizar o ensino da matemática e língua portuguesa no contraturno em detrimento do tempo dedicado às outras práticas. Esse programa induz, em tempos atuais, a continuidade do PEI nas escolas de Belo Horizonte.

Por conseguinte, o PST se articulava ao macrocampo Esporte e Lazer possibilitando seu desenvolvimento no formato das oficinas de esportes do PEI. No caso estudado, as oficinas de esportes aconteciam nos moldes do PST e, também, pela ação de monitor vinculado ao PEI. Tais ações tinham contornos pedagógicos diferenciados visto que o primeiro se definia pelo esporte educacional e o outro, esporte participação. Essa articulação dos programas em Belo Horizonte permaneceu até meados de 2016 com a finalização do convênio entre a prefeitura e o Ministério do Esporte¹.

Em seus propósitos, os programas PEI e PST anunciavam a melhoria da qualidade da educação na expectativa de desenvolvimento de uma formação integral. Entretanto, cada um desses programas possuía formas diferenciadas de gestão e execução na medida em que se vinculavam a diferentes secretarias municipais e estruturas organizacionais. A implementação desses programas articulou ações das

Secretarias Municipais de Educação (SMED) e de Esporte e Lazer (SMEL) que tinham princípios e meios próprios de gestão e acompanhamento de pessoas e ações.

Dessa forma, as escolas de ensino fundamental de Belo Horizonte foram introduzidas numa situação complexa de gerenciar programas diferentes e que apresentavam, no contexto da prática, uma diversidade de sujeitos compondo o quadro de recursos humanos para o desenvolvimento das ações. Essa diversidade implica em diferentes trajetórias de vida, processos formativos e remuneração do trabalho executado.

Com isso, destacamos a pertinência da análise sobre a implementação do contraturno escolar em Belo Horizonte considerando os programas que o constitui por meio das representações construídas pelos sujeitos envolvidos na instituição. Entendemos que a implementação de políticas públicas é um processo complexo, cuja ampliação de análise deve considerar as agências, instituições, o contexto e sujeitos envolvidos. As relações simbióticas de influências, textos políticos e contexto da prática configuram os programas de contraturno que chegam às comunidades escolares e passam a compor a vida dos sujeitos e o cotidiano da instituição.

No ciclo de política, as influências de agências multilaterais induzem a constituição de agenda de reformas educacionais que, no cenário da pesquisa, materializam-se em proposições de ampliação de jornada escolar na perspectiva de elevação de indicadores de desenvolvimento educacional. Atrelados a essa concepção que refletem nos textos políticos, são prescritas orientações para consolidar os processos de formulação de políticas. Nessa cena, os discursos sobre educação que constituem as políticas educacionais anunciados na sociedade contemporânea, caminham para uma ampliação de capital social ao mesmo tempo que apontam as desigualdades construídas pelo modo de produção capitalista. A desigualdade econômica e seus desdobramentos são visionados nas proposições de projetos maiores de educação a partir da relevância dada aos indicadores educacional e de vulnerabilidade.

Conforme Oliveira (2010), ao longo do processo de expansão da educação brasileira, houve um confronto das políticas educacionais com o fracasso escolar de crianças e jovens provindos dos meios populares, e isso provocou uma reorientação

dessas ações para o desenvolvimento de intervenções compensatórias e de discriminação positiva. A apropriação dessa lógica pelas políticas educacionais resultou numa limitação à inserção no mercado de trabalho, sem ainda provocar profundas transformações necessárias às questões da desigualdade de acesso a bens culturais e econômicos da sociedade contemporânea (FERREIRA e POCHMANN, 2011).

Essas lógicas perpassam a esfera escolar, criam papéis e, muitas vezes, condicionam as práticas sendo reforçados numa perspectiva acrítica e funcionalistas. Compreendemos que os contextos que constituem o ciclo de políticas são marcados pela ideia de representação, ainda que os textos políticos sejam a representação da política, eles serão 'lidos' a partir das demandas do contexto da prática onde as consequências são experimentadas. Desse modo, acreditamos na importância de desvelar os discursos que constituem os projetos educacionais para que os sujeitos que neles se envolvem tenham condições de participar das 'lutas' desse campo.

Parafraseando Silva (2011), os sujeitos da educação são atores que compõem as arenas de luta das políticas educacionais e, pensamos que necessitam adentrar nesse campo de debate de projetos em disputa. Os discursos em cena podem sustentar ou privilegiar determinadas concepções e práticas organizacionais e provocar estagnações, retrocessos ou transformações no desenvolvimento da educação. Portanto, nosso objetivo é analisar a implementação por meio dos discursos dos sujeitos envolvidos no contexto da prática das ações educativas. Compreendemos, assim, que no processo de implementação devemos levar em conta o contexto da prática no qual o papel e influência dos burocratas podem alterar os rumos e resultados das políticas públicas (LOTTA, 2012).

O contraturno das escolas municipais belorizontinas

Na dinâmica das escolas municipais, houve uma aproximação dos programas de PEI e PST e, por vezes, uma justaposição na concretização das ações do contraturno escolar. A sobreposição de ação também é refletida no nível da gestão, visto que seus coordenadores centrados em suas respectivas secretarias, SMEL e

SMED, apresentavam perspectivas diferenciadas de acompanhamento e monitoramento para a avaliação dos programas. Esse contexto compromete as relações na dinâmica da escola, porque são coordenações de programas diferentes compostas por sujeitos com diversas trajetórias e vínculos profissionais gerindo ações para o mesmo público, por vezes, com a dificuldade de acertos e diálogos em função da carga horária e exigência do trabalho. Ademais, os programas apresentavam normativas diferenciadas no que concerne aos processos burocráticos de acompanhamento e planejamento pedagógico do macrocampo Esporte e Lazer.

O PEI e PST propõem o atendimento de crianças e jovens inseridos, prioritariamente, em regiões de elevado Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e escolas com baixo Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essa perspectiva é relevante para o debate das políticas sociais na medida em que o Estado tem como desafio a criação de ações que superem os problemas gerados na sociedade contemporânea, como pobreza, precário atendimento à saúde, à educação, à segurança, entre outros. Salgado (2010) afirma que a desigualdade é social na medida em que essa diferenciação é produto da interação entre sujeitos sociais. Para o autor, tanto o acesso diferenciado às oportunidades como à riqueza econômica, se realiza dentro de um sistema de relações de sentido e poder, que geram distinção, estigma, vulnerabilidade, exclusão.

Um outro ponto comum entre os programas, é a proposição da formação integral dos atendidos, visando a inclusão social e melhoria do rendimento escolar. Os pressupostos de uma formação integral, implicam em processos de constituição de sujeitos capazes de lidarem, refletirem e tomarem decisões frente à realidade social. Partindo dessa premissa, faz-se necessário que o acesso às práticas do contraturno escolar possibilite uma dimensão transformadora, ou seja, que contribua para a reflexão sobre nuances de participação na sociedade.

A análise do contraturno escolar exige problematizar a estrutura organizacional da escola e seus processos educativos, bem como as condições de efetividade desses na realidade da comunidade. É necessário destacar que Belo Horizonte possui em sua rede municipal 173 escolas de ensino fundamental e todas desenvolvem o Programa Escola Integrada, porém essa não era a realidade dos núcleos de PST. Em

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443534>

anos anteriores, o PST estava inserido em 76 escolas municipais, totalizando 151 núcleos. Para o biênio 2014/2015, foi proposto o atendimento para todas as escolas municipais de ensino fundamental, ampliando para 247 núcleos. Contudo, os processos de contratação de recursos humanos para execução do PST não foram efetivados, o que resultou em redução da meta proposta. Assim, em 2016, foram efetivados 195 núcleos de PST em 143 escolas da rede municipal de ensino e equivalente a 80% da meta estabelecida.

Nesse contexto, as oficinas de esporte desenvolvidas pelo PST eram executadas por professores de educação física e estagiários dessa área de conhecimento, selecionados e contratados pela SMEL. A inserção do professor de educação como coordenador de núcleo, tornava-se imprescindível para constituição do núcleo do programa. Esse professor executava as oficinas de esportes com o apoio de um estagiário da área. Outros atores ligados ao PST estavam vinculados à SMEL: o coordenador setorial responsável pelo acompanhamento dos núcleos nas escolas e, o coordenador geral e o coordenador pedagógico encarregados do monitoramento do programa no município. Havia, também, os profissionais que compunham as equipes colaboradoras do, então, Ministério do Esporte. Essas equipes constituíam-se de profissionais com vínculos às instituições de ensino superior parceiras do Ministério.

As Equipes Colaboradoras possuem a tarefa de contribuir administrativa e pedagogicamente com o desenvolvimento do Programa Segundo Tempo, sendo responsáveis pela sua avaliação contínua. As Equipes são uma espécie de elo entre o Ministério do Esporte e os núcleos onde são implementadas as atividades do Programa, servindo de apoio integral em suas regiões. Elas são compostas por professores e professoras universitários/as e discentes de programas de pós-graduação, tendo como ponto base uma Instituição de Ensino Superior (ANDRES; ANJOS, 2016, p. 6).

Os profissionais vinculados ao contraturno escolar em Belo Horizonte tinham sua inserção no trabalho concretizada por processos de seleção e contratação diferenciadas. Em relação aos profissionais ligados ao PEI, a professora coordenadora do PEI pertencente ao quadro efetivo da escola é responsável pela organização administrativa/pedagógica das oficinas, além dos monitores que

executam as ações do PEI. E, no contexto da SMED, a coordenação geral do PEI era exercida por uma professora efetiva do quadro de profissionais do município.

No caso dos profissionais do PST, a coordenação geral era definida por meio de indicação da SMED e SMEL e exercida por uma professora efetiva da rede de ensino municipal em situação de cessão para assumir a função. Os coordenadores pedagógicos, setoriais e de núcleos, tinham seus vínculos firmados por meio de contrato celetista após seleção realizada em processo de análise curricular e de entrevista realizados pelos coordenadores geral e setorial do PST. Os estagiários de educação física eram selecionados a partir de sua inscrição junto às instituições das quais pertenciam e de seus perfis acadêmicos analisados pelos profissionais da SMEL (BELO HORIZONTE - DOM, 2014).

Em relação à coordenação do PEI na escola, os professores efetivos da rede de ensino passavam por seleção simplificada (análise de memorial e entrevista) realizada pela coordenação geral na SMED. Por fim, os monitores eram selecionados pela gestão escolar e vinculados por meio de contrato de trabalho de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (SMED, 2015). Na contratação de monitores, um aspecto a ser destacado é a orientação de pertencimento à comunidade, ou seja, o educador da comunidade assume as oficinas cujas temáticas/macrocâmpus são definidas a partir dos interesses da escola.

Nesse sentido, os dados nos permitiram, na análise da implementação, inferir que as formas de constituição dos empregos dos educadores do PEI e PST produzem tensões no contexto da prática na medida em que são relações frágeis de contratações, exceto dos professores coordenadores que são efetivos do quadro da escola. As formas de vinculação por meio de contratos celetistas, podem resultar em instabilidades e fragilidades na efetivação da política pública na medida em que se rendem aos contornos da decisão de continuidade de convênios no nível da gestão municipal. Ainda que se tenha o entendimento que todos sujeitos envolvidos são educadores necessários às boas práticas no contraturno, os processos de valorização profissional são diferenciados.

A respeito da participação dos estudantes nas ações do contraturno escolar (PEI e PST), a inserção era pautada pela adesão das famílias que manifestavam o

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443534>

desejo pela extensão de jornada. No caso do PEI, o quantitativo de estudantes a serem atendidos era estabelecido pela SMED e, para o PST a normativa previa o atendimento a 100 estudantes por núcleo. Porém, existiam diretrizes para efetivação da adesão de crianças e jovens, pois

As orientações do Programa Mais Educação recomendam que as escolas estabeleçam critérios para o atendimento dos estudantes, visando à implementação gradativa da ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral. O documento sugere que sejam contemplados, prioritariamente, estudantes que apresentam defasagem idade/ano; estudantes das séries finais da 1ª fase do Ensino Fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do Ensino Fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e estudantes beneficiários do Programa Bolsa-Família. A partir desses critérios, há uma priorização no atendimento, porém a intenção é de ampliação do número de participantes do Programa no caminho da garantia do direito à educação e à inclusão social dos estudantes das escolas municipais (SMED, 2015, p. 34).

No processo de implementação existem lacunas em relação à oferta de vivências para todos os estudantes, assim as experiências de esporte de forma sistematizada no PST não contemplam a totalidade de crianças e adolescentes. Se considerarmos os aspectos econômicos e sociais que provocam a periferização, as práticas esportivas no contexto da escola podem configurar-se como única possibilidade de experiência. Nesse sentido, o PST tem uma responsabilidade política em relação a abrangência de participantes e qualificação das práticas esportivas.

O contexto do contraturno das escolas municipais em Belo Horizonte nos revela aspectos importantes de implementação de políticas educacionais e que precisam ser analisados. A implementação do contraturno atinge a totalidade das escolas municipais com a adesão ao PEI, porém não abrange a meta para o PST ainda que tenha tido um percentual relevante no quantitativo de núcleos implementados. Ao mesmo tempo, o contraturno não abarca toda a população de estudantes das escolas municipais, tendo em vista a prioridade ao atendimento aos sujeitos em vulnerabilidade e riscos sociais, e a opção de adesão pelas famílias.

Nesse bojo de elementos que chegam à escola, é necessário entender, no processo de implementação, os discursos de democratização, de acesso, de oportunidade de aprendizagem, de formação integral, de qualidade da educação e de enfrentamento da vulnerabilidade social que perpassam os programas de contraturno. Considerando os processos de implementação, o contraturno estruturado a partir do PEI e PST nas escolas belorizontinas pode assumir narrativas que apresentam perspectivas: instrumental, utilitária e ou transformadora.

Referencial teórico

No debate teórico-metodológico atual sobre análise de políticas públicas, percebe-se o avanço no que se refere à crítica aos modelos lineares de formulação e implementação entendidos como etapas distintas e estanques (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Corroboramos com a ideia de que a implementação não se restringe à execução da ação e a compreendemos como espaço de disputa, de conflitos, de valores e concepções distintas. Nessa perspectiva, assumimos que as políticas são construídas por meio de discursos e que as percepções, as crenças, os posicionamentos e os sujeitos envolvidos nelas, são importantes na análise da implementação. Assim, a política não é definida por uma ordem e estruturada em etapas lineares, e no processo de sua constituição há uma variedade de intenções e disputas que circulam e a influenciam (FARIA, 2012).

Dessa maneira, contemplamos o referencial teórico do ciclo de políticas (BALL, 1994) e os estudos do discurso (MAINGUENEAU, 2015) para subsidiar a análise da implementação dos programas sociais. Para Lopes e Macedo (2011), o ciclo analítico de Ball é concebido, no avanço das determinações estruturais, como espaço onde há reinterpretções dos sujeitos e que os discursos contingentes produzem sentidos nas políticas. A implementação do contraturno escolar materializada nos programas, constitui-se como um campo de lutas discursivas, tornando-se relevante entender o lugar de fabricação do discurso e suas condições de produção no universo da escola e da educação enquanto prática social.

De acordo com Maingueneau (2015), na análise do discurso é preciso discriminar as atividades discursivas considerando os domínios sociais (educação, política, mídias, outros). Na implementação do contraturno escolar existem poderes dispostos nos diferentes gêneros de discurso, dentre eles os referentes às práticas escolares. Assim, as atitudes e condutas do cotidiano constituem os modos de pensar, fazer e sentir que se acomodam ou modificam a partir das relações e vivências possibilitadas na prática. No ciclo de política, inquirir os discursos implica em entender os princípios que norteiam as práticas as quais permitem significações.

Dessa forma, a abordagem do ciclo de políticas contribui para questionar os enfoques *top down*, e nos ajudam a investigar os discursos que norteiam as práticas que permitem significação do contraturno escolar. Corroboramos com Ball e Mainardes (2011, p.257) quando afirmam que “a relação entre os contextos – de influência, de produção do texto político, da prática, de resultados e de estratégia política – é fundamental para a percepção do modelo como ciclo contínuo e não hierarquizado”.

Partimos dessa premissa para compreender que, no processo de implementação de uma política, a observação no contexto da prática pode indicar a distância que há no que é preconizado por um segmento institucional, no caso o governo municipal, e o que ocorre na execução, possibilitando ampliar a reflexão acerca dos impactos e efeitos sobre a vida dos sujeitos (KLEIN e DAMICO, 2012).

Na produção das políticas educacionais, ainda que o apelo economicista se apresente no contexto de influência por meio da intervenção de agências multilaterais, o Estado permanece como protagonista nessa cena. Os programas são concebidos no ciclo da política e executados por meio de indução governamental que os estruturam a partir de modelos tecnocráticos que implicam na implementação. Para Ferreira e Pochmann (2011), o fenômeno tecnocrático ocupa a agenda política enfatizando o mercado e a ampliação de ação do setor privado, trazendo mudanças significativas no campo educacional, bem como a era dos direitos que compuseram as esferas cíclicas de produção da política pública.

No ciclo da política educacional, o personagem do contexto de produção é o Estado que por medida de apresentação de resultados de rendimento escolar adota

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443534>

estratégias de correção de fluxo, bem como investe em mecanismos de permanência e garantia de acesso à educação. O contraturno escolar é o resultado de uma dessas medidas que, no caso das escolas municipais de Belo Horizonte, a implementação da jornada escolar ampliada conta, ainda, com articulações de outros setores da gestão pública e da sociedade.

Para efetivar tais ações, o Programa articula investimentos oriundos de três esferas governamentais, dos órgãos da Prefeitura de Belo Horizonte, das escolas municipais e de demais instituições, como instituições de Ensino Superior, instituições do Terceiro Setor, clubes recreativos e esportivos, empresas privadas, museus e igrejas, dentre outras (SMED, 2015, p.24).

O sentido da implementação exige compreender os processos de produção da política, os quais compreendemos a partir dos contextos que influenciam e das práticas e interações dos sujeitos participantes das ações. Dessa forma, tratar da implementação de programas de contraturno é exigir mais do que colocar em funcionamento. Charaudeau (2014) estabelece que o significado de uma palavra, texto ou conversa se refere ao discurso e a necessidade de contextualização e é nessa perspectiva que buscamos o sentido da implementação. Essa premissa nos permite compreender a implementação como produto do ciclo da política e, portanto, constituída também da execução.

Entendemos que a implementação de políticas públicas é um processo complexo, cuja ampliação de análise deve considerar as agências, instituições, o contexto e sujeitos envolvidos. Considerando esses últimos, interpretamos que a implementação é definida pela “interação entre atores no interior dos ambientes institucionais e relacionais presentes nas comunidades políticas” (LOTTA, 2008, p. 4). Corroboramos com Lotta (2008) que as dinâmicas políticas são resultado dessas interações, ou seja, a implementação é um processo com envolvimento de um sistema e as políticas são implementadas “pela burocracia em interação” (p. 4).

Procedimentos metodológicos

O estudo de caso voltou-se para o Programa Escola Integrada (PEI) e Programa Segundo Tempo (PST) de uma instituição localizada em regional administrativa de alto índice de vulnerabilidade social. A escola selecionada não havia alcançado a meta projetada do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e apresentava um índice de 4.5 que era menor que o 5.7 atingido pela rede municipal de ensino de Belo Horizonte em 2013. Em 2015, o indicador de desenvolvimento educacional do município subiu para 6.1, superando a meta de 5.9. Nesse interim, o índice da escola pesquisada subiu para 4.9, mas não atingiu seu teto de 5.7. Contudo, esse aumento gradativo de 2013 a 2015 pode ser indicativo de práticas escolares proeminentes no desenvolvimento de seus estudantes.

Após definição do local de pesquisa e parecer favorável do Comitê de Ética da Pesquisa (Nº 1.325.659)², o processo de imersão no campo foi iniciado, sendo caracterizado por observação da dinâmica escolar e de seu contraturno. A aproximação com o campo de pesquisa foi iniciada em novembro de 2015 e concretizada por meio de visitas semanais em dias e turnos alternados com o objetivo de permitir a aceitação e causar menor estranhamento para o acompanhamento das atividades. A partir do ano letivo de 2016, as visitas à escola foram realizadas de forma mais frequente com o mínimo de 3 dias por semana nos dois turnos, e em maio do mesmo ano, foram realizadas as entrevistas. Em junho de 2016, foi iniciado o afastamento do campo de forma gradual e norteado pelo respeito e cordialidade com a instituição e sujeitos da pesquisa.

A imersão no campo e a estratégia da observação sistemática possibilitaram perceber uma realidade na qual as palavras, manifestações verbais, gestos, maneiras de atuar compõem a essência do discurso. E, por outro lado, contribuiu para que os quadros social e cultural fossem conhecidos, pois são necessários à interpretação dos conteúdos das falas e significações construídas pelos sujeitos da escola. Entendemos que os fenômenos de uma investigação devem ser estudados, levando em conta seus entornos, ambientes e contextos em que se desenvolvem e têm sentido (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

As entrevistas com a comunidade escolar foram estratégias de coletas de dados com o aval por meio de Termo de Anuência da Instituição, Termos de Consentimento Livre Esclarecido e Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido para os estudantes, com a autorização dos pais/responsáveis. Considerando o quantitativo de sujeitos envolvidos nos programas de contraturno da escola investigada, foi estabelecido que os estudantes com mínimo de um ano de participação seriam convidados e receberiam os documentos de consentimento e autorização para assinaturas.

O acompanhamento cotidiano do contraturno escolar visou observar, conhecer, identificar práticas e participar das dinâmicas de organização das ações cotidianas dos programas. Essa estratégia foi importante para a seleção das pessoas da comunidade, pois no processo de observação foi possível perceber que alguns pais tinham uma relação de proximidade com a escola e com os profissionais que atuavam nos programas. Esses pais levavam seus filhos nos horários de início das ações dos programas e demonstravam familiaridade com os espaços da escola e com as pessoas. Dentre os convidados a participar da entrevista, doze pais aceitaram agendar um momento para a conversa e sete compareceram aos dias e horários combinados.

As entrevistas foram realizadas com 17 estudantes de 7 a 15 anos do 1º ao 3º ciclo de escolarização identificados como E-ciclo-idade (exemplo E1 – 7 anos – estudantes do 1º ciclo com 7 anos). Os professores e coordenadores foram identificados pelas letras maiúsculas EP, referindo a educador professor, e os monitores foram identificados pelas letras EM, como educadores monitores. Partindo do princípio de que todos realizam um trabalho docente, a identificação foi em função de suas trajetórias acadêmicas, ou seja, todos entrevistados EP possuem graduação em educação física (EP2, EP3, EP4, EP7), pedagogia (EP5 e EP6) ou licenciatura em matemática (EP1). Dentre os monitores, haviam estudantes universitários de educação física (EM1, EM4 e EM6), engenharia de produção (EM3) e estudantes do ensino médio (EM2 e EM5), totalizando 13 pessoas. E, finalmente, 7 pessoas da comunidade (CO) foram convidadas a participar após observação da relação próxima que tinham com a escola e com os profissionais que atuavam nos programas. Esses

pais ou responsáveis levavam e buscavam seus filhos na escola e demonstravam familiaridade com os espaços e com as pessoas. No total, foram realizadas 37 entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas.

Ao abarcar essa diversidade de atores que, em certa medida, envolvem-se na implementação, temos o olhar voltado para os diferentes atributos/posições e variáveis como faixa etária, escolaridade, experiências que podem estar associadas às representações e significações que constroem em suas trajetórias de vida e, mais precisamente, por meio das experiências escolares.

Para compreensão da produção dos discursos, construímos o referencial com base nos estudos do discurso e a interface com as representações sociais visto que essas se manifestam nas atitudes e condutas do cotidiano. Tal constructo é reforçado pela ideia de que as representações sociais podem ser matéria prima para a avaliação dos programas de contraturno escolar, considerando suas proposições e ações pedagógicas. Nessa abordagem, a representação social foi mediada pela linguagem, ou seja, a fala constituinte dos discursos dos sujeitos participantes.

Ao optar por essa possibilidade de análise, buscamos estudar o discurso dos entrevistados com a expectativa de analisá-lo visando articular a enunciação a partir de um determinado lugar social. Essa abordagem é apresentada por Maingueneau (1998) como uma análise sociopsicológica de contexto de produção do discurso que é visto como um dispositivo no qual o pesquisador ancora para apreender o objeto do estudo. A análise considera o contexto como produto de uma construção dos sujeitos e a apreensão do discurso como uma atividade inseparável daquele (MAINGUENEAU, 1998).

Os discursos sobre educação e escola no contexto da prática

No contexto da prática dos programas de contraturno, percebemos uma relação com o discurso economicista na medida em que os implementadores reforçam que as oficinas propostas têm a finalidade de preparar os estudantes para o mundo do trabalho. O educador professor anuncia uma possibilidade de aproximação das oficinas com a lógica do mercado/trabalho ao tratar das vertentes pelas quais entende

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443534>

os programas de contraturno: “E a outra vertente, é que esse momento pode ser usado para o estudo, para o jovem começar a sentir a pressão do dia a dia, a escola de 8 horas por dia parece com o trabalho, a faculdade” (EP2).

Um dos elementos que apontamos como restrito nessa concepção, é que com o discurso da educação para o trabalho, a vida do estudante não é pensada no tempo presente: “Os programas são bons, os objetivos são para atender a comunidade e tentar passar as melhores coisas para as crianças para que entendam que podem aprender o que vão precisar no futuro” (EM1). Projeta-se um futuro idealizado pelo educador, mas, na maioria das vezes, não há confluência com o tempo presente do estudante, gerando conflitos e divergências.

Segundo a gestão da escola, oitenta por cento das famílias da comunidade escolar são beneficiárias do Bolsa Família, uma política compensatória de caráter distributivo (PAIVA, 2010), e a maioria dos adultos ou está desempregada ou atua na informalidade. A presença e permanência na escola pensada pelo viés do ‘futuro’, pode enfatizar estratégias na dinâmica escolar que focalizam o fim e não o processo: “Você precisa vir mais à escola, não faltar. Você precisa aprender a ler para arrumar serviço”. Esse enunciado foi observado no diálogo entre uma professora da escola e uma criança do 2º ciclo do ensino fundamental.

Presumimos que a relação educação e trabalho/serviço, reflete sobre os processos escolares, no entanto, deve ser pensada a partir da dimensão da formação humana. A escola não deve se configurar, apenas, como espaço de estudo, cuja significação é dada pela relação trabalho/instrução. A escola precisa articular aprendizagens por meio de experiências e instrução (expansão ou acumulação de saberes) em prol de uma formação integral.

Para formar integralmente o aluno não podemos deixar de lado nenhuma dessas facetas: nem a sua instrumentalização, pela transmissão de conteúdos, nem sua formação social, pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade. A esse processo global podemos, verdadeiramente, chamar de educação (GALLO, 2008, p. 17).

Narrativas como as das mães “Ela não virá para escola para brincar, ela tem que vir para aprender” (CO3); “Era estudo, a vida da gente na escola era só estudar”

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443534>

(CO6) reforça o discurso do tempo da escola voltado para o estudo, aqui, percebido, como instrução que é uma função da instituição.

No caso dos sujeitos relacionados com o contexto da prática, é ressaltado a dicotomia que se estabelece entre o tempo da escola e o tempo ampliado do PEI e PST. Os sujeitos da escola utilizam o termo 'escola regular' para dizer de um momento da dinâmica escolar que tem se configurado como uma 'outra escola'.

Muitas vezes, o aluno que dá trabalho na escola regular não tem problema na Escola Integrada (EM3).

A escola regular tem desenvolvido muito o trabalho do esporte proporcionando campeonatos, jogos internos, e isso é bom (EP6).

De tarde tem uma regular e de manhã eu fico na Integrada (E1- 7 anos).

Compartilhamos com Masschelein e Simons (2013) que a escola - tradução mais comum da palavra grega skholé - "oferece tempo livre" (p.9) e transforma o conhecimento e as habilidades em "bens comuns" (p.10). As autoras afirmam que a escola tem a potencialidade de, independentemente de antecedentes, talento ou aptidão, facultar a todos os sujeitos, o tempo e espaço para saírem da cena conhecida e superar e renovar o mundo. E, que, renovar, talvez, seja um dos elementos essenciais da/na escola visto que promove mudanças imprevisíveis (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Eu creio que não vamos formar profissionais por meio das oficinas que temos, mas formar cidadãos que saberão conviver em cada lugar, que levará o ensinamento da capoeira para vida, que terá acesso à informática mesmo que não seja um profissional do computador, que terá inteligência para saber o que pode e não pode fazer, que levarão alegria que vivem com os monitores, que levará o que viveu aqui para a vida (EM5).

Compartilhamos dessa lógica na medida em que refletimos sobre a escola pública como 'tempo livre' para experiências de aprendizagens, de (re)conhecimento e de produção de saberes. Os conhecimentos escolares não restringem ao que acontece no interior da escola, ou seja, a vida que corre fora dela deve compor seu currículo.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443534>

Eu acho que a escola não pode se fechar em seus muros, ela tem de ampliar para esse papel social e de educação. Eu acredito que esse papel social não pode se ater somente dentro da escola (EP6).

Eu vejo que a escola é um universo muito grande, não é só o que acontece aqui, são questões culturais, sociais, de família. É preciso entender o contexto da escola (EM1).

Com isso, queremos enfatizar que o discurso sobre uma concepção de educação escolar avança em relação à restrição dos saberes científicos hierarquizados no currículo institucionalizado. Além disso, reconhecemos que o espaço escolar é uma das esferas possíveis de aprendizagem, e não única, e, a escola não é uma ilha e não se isola do universo da vida prática.

A partir dos discursos sobre a escola e o que se fala dos programas de contraturno, os sujeitos compartilham sistemas de valores e assumem posicionamentos que implicam nas condutas em relação às práticas escolares. Os locutores da pesquisa trazem em suas memórias discursivas, enunciados que compõem o *script* da educação e escola. O trato da memória não é psicológico, é a existência de uma formação discursiva. Maingueneau (1998) afirma que a formação discursiva se apresenta em uma dupla memória: o discurso constrói para si uma memória externa que diz respeito aos saberes e crenças sobre o mundo, e uma memória interna criada por dispositivos de comunicação, modos de dizer e estilos de falar. O discurso se apoia em uma tradição, mas essa é também criada por ele visto a circularidade do comunicacional “subordinam os testemunhos históricos” (CANCLINI, 2013, p.290)

Os sujeitos trazem em suas memórias elementos sobre a escola que levam a perguntar como a tal ‘verdade’, numa abordagem foucaultiana, se constituiu. A partir da noção de fórmula identificamos um conjunto de enunciados que, na cena da escola, contextualizou sua produção. Ball (2011) afirma que na lógica restrita de produção de política existe a noção de beneficiários da ação política que são afetados por ela. Os beneficiários de segunda ordem, numa visão simplista da política, seriam os estudantes e a comunidade da escola, cujos pensamentos sobre escola passam pela educação como instrução. Ademais, esses interlocutores pensam a escola e sua significação a partir da memória e história que os compõem.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443534>

Tem três anos que eu estudo na escola e estou na Integrada desde que entrei na escola. Eu penso que a escola é boa, mas o ensinamento aqui não é muito bom. Eu estou no 8º ano do 3º ciclo e acho que o ensino pode melhorar (E3 - 13 anos).

A escola, eu valorizo porque é muito boa. Então, eu acho que o ensino é fraco, mas a escola tem cuidado das meninas (CO7).

Considerando as falas acima e seu contexto de produção, inferimos que o discurso da qualificação da escola se dá pelo seu processo de ensino e aprendizagem visto que no campo educacional a ‘qualidade da educação’, principalmente pública, passa pelos seus resultados valorizados socialmente. Aqui, outras dimensões da educação, como a cultural e política, tornam-se invisíveis.

O relato e os elementos presentes nas falas, nos levam a deduzir que a escola passa a ter uma significação qualificada na medida em que sugerem que não é somente a instrução que faz dela uma instituição boa. Os falantes consideram que outras nuances são importantes na composição das práticas escolares: a atenção e o cuidado. Interpretamos que essa expectativa de ‘escola boa’ por meio do cuidado e atenção, reforça o consenso de pobreza que engloba os ditos que, de certa forma, organizam as práticas escolares. “Olha, eu penso que a escola é muito boa. Agora, os alunos precisavam dar mais valor porque apesar deles **não terem nada**, eles estragam a escola” (E3 - 12 anos – grifo nosso). O trecho destacado revela “o cuidado” e pode colocar a escola num patamar de resolução de demandas sociais que vão além dos processos de ensino e de aprendizagens. A instituição é representada a partir de seus efeitos sobre o cuidar e proteger seus estudantes da fome, da ‘rua’, dos riscos que se apresentam fora dela.

Essas significações compõem o universo da política educacional e necessitam de reflexão no que diz respeito às construções subjetivas sobre qualidade (educacional e ou escolar), articulação, saberes e poderes para entender o grupo social e suas relações com a dimensão da vida. No processo cíclico das políticas constituído por influências, agendas, textos e práticas é relevante o olhar para os implementadores tendo em vista que suas práticas são impactadas pela ação institucional que também é influenciada por meio de decisões tomadas na execução.

A implementação do contraturno escolar

Pensar a implementação dos programas de contraturno escolar remete à discussão sobre como as ações são colocadas em prática e de que forma criam estratégias de intervenção, bem como os impactos do processo na política. Ao tratar de implementação, o olhar se volta para a atuação considerando que suas contingências são explicadas “pelas decisões tomadas por uma cadeia de implementadores no contexto político, institucional e econômico que operam” (LOTTA, 2012, p. 27).

Por vezes, o ciclo da política segue o curso sequencial (*top down*) e as tomadas de decisão não são (com)partilhadas entre os sujeitos ‘da ponta’, da execução, dificultando os processos operacionais da implementação.

Para além da gestão interna, nós temos as questões de coordenação na escola porque é um choque na organização do trabalho. E as especificidades da diretriz do PST não são vislumbradas na escola, visto que o PST tem uma **normativa diferenciada** para o quadro de recurso humano do que o Programa Escola Integrada. Existe uma organização de tempos do profissional diferenciada, o salário é diferenciado e os processos formativos são específicos o que **gera um desconforto** dentro de algumas escolas com os monitores e coordenadores do Programa Escola Integrada. Isso não deveria **provocar ranços** tendo em vista que o PST faz parte da matriz do PEI. O que justifica a inserção do PST no Programa Escola Integrada é o macrocampo Esporte e Lazer (EP5) (*Grifos nossos*).

As expressões grifadas traduzem alguns efeitos de um modelo que estrutura um programa sem considerar as questões de sua gestão no ambiente escolar. A compreensão da escola pública como uma esfera democrática, parte do entendimento de que as questões administrativas e gerenciais são relevantes para criar condições para que todos os agentes que nela atuam tenham condições de exercerem seus papéis políticos e éticos na tarefa de educar. Dessa maneira, o trato da gestão do trabalho deve propiciar formas pelas quais o trabalho docente deve ser pensado e possibilitar aos trabalhadores oportunidades de formação e valorização das condições do trabalho.

Temos a compreensão de que a implementação dos programas é resultante de variáveis e decisões complexas no âmbito da instituição, e essas se tornam base para

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443534>

a ação dos implementadores. A complexidade se define pelas diferentes diretrizes e normas de organização dos programas Escola Integrada e Segundo Tempo, que permite lacunas na interação dos processos de intervenção.

Essa questão de adaptar atividade, modificar uma ação, de alterar o módulo aula, a carga horária de atendimento, adequar o número de monitor ao de estudantes, essa flexibilidade que o Programa Escola Integrada tem, o Segundo Tempo não tem. Ainda hoje existem umas poucas escolas com dificuldades de se adequarem os núcleos à organização do Programa Escola Integrada, mas isso é um processo de construção. Quando tivemos a avaliação do Ministério do Esporte, houve a análise que, muitas vezes, o **Segundo Tempo fica à mercê do Programa Escola Integrada**, mas para mim isso é uma **visão de quem está de fora e que não conhece essa relação**, na qual não cabe ser intransigente. É preciso entender que o Programa Escola Integrada tem uma organização e sendo uma parceria, às vezes, nós temos que tentar **ajustar da melhor** forma possível e sem atropelar (EP4) (*Grifos nossos*).

O encontro dos programas de contraturno escolar com normativas diferenciadas, coordenações distintas e gerenciados por setores diferentes do organismo público no interior da escola, provoca consensos e dissensos a partir das percepções individuais. A fala do educador professor (EP4), indica que o profissional faz uma leitura abrangente em relação ao contexto da escola e as particularidades do Programa Escola Integrada, percebendo a necessidade de ajustamento de ‘normas’ no sentido de preservar os objetos dos programas sem desqualificá-los. A narrativa expressa que o contexto da prática exige outras configurações dos programas no intuito de possibilitar uma flexibilização na estrutura e organização que não é percebida pelos formuladores dos PST na “visão de quem está de fora e não conhece a relação”.

Existem falas dos sujeitos do interior da escola que reforçam a necessidade de diálogo no processo de ‘chegada’ do PST e do PEI na instituição:

Eu acho que a gente tem muita dificuldade porque as diretrizes são diferentes. As diretrizes não se encontram e tem momentos que parecem várias escolas dentro de uma só. Isso não dá para entender. Eu acho que **educação é um projeto só**, mas que tem um tanto de outros programas dentro (EM5) (*Grifo nosso*).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443534>

As diretrizes sendo diferentes não é tão tranquilo para a escola porque a gente não pode perder de vista a essência do PST, mas não pode atropelar a diretriz do Programa Escola Integrada. A gente não pode alterar a normalidade da escola e do PEI. É um pouco complicado, até no relacionamento. Não é fácil, mas não é impossível. Obviamente, que não posso julgar, mas eu observo que, a Escola Integrada em relação a escola regular, existem preconceitos. Os professores, funcionários diferem nas relações com a Escola Integrada. Isso vai afetar as relações entre os programas também porque o pessoal desconhece o Segundo Tempo, a proposta e isso atrapalha um pouco (EP3).

A educação pensada como um projeto único da escola, leva a interpretar que os programas de contraturno são percebidos como conjunto de práticas que educam e, por isso, fazem parte de um aparato organizacional, curricular e pedagógico que constrói as formas de produção dos significados. No entanto, Cavaliere (2007) afirma que é possível estabelecer o modelo de aluno em tempo integral, ou seja, uma perspectiva que resulta de práticas diversificadas nos tempos alternativos, possibilitadas por articulações com instituições multissetoriais e pela ação educativa utilizando espaços e agentes que não sejam os da própria escola. Tal modelo difere do que propõe o fortalecimento da unidade escolar e atribuição de novas tarefas e formação diversificada, que oportunizam uma vivência institucional de outra ordem.

Percebemos que a organização do PST na conjuntura escolar se dá de forma diferenciada a partir dos papéis assumidos pelos coordenadores de núcleo. Ora como oficina de esporte pensada na lógica de organização do PEI, e, por vezes, imbuído de normas pouco flexíveis à organização das demais práticas do contraturno. Por meio da observação sistemática, notamos que existe uma autonomia dos núcleos do PST em planejarem suas atividades, independentemente da proposta de ação do PEI. Entretanto, há um tensionamento no que se refere à gestão pedagógica e de pessoas do PST. Outro fator que influencia é a diversidade que compõem os sistemas de pensamentos dos atores da implementação

Tem algumas coisas que são combinadas no nível central e o professor coordenador do Programa Escola Integrada desconhece, como exemplo, a organização de turmas, os tempos formativos do Segundo Tempo. E, mesmo explicando a Escola Integrada pede orientação por escrito da coordenação geral do Segundo Tempo e, muitas vezes, precisa da ação do acompanhante da regional para ajustar (EP4).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443534>

O Segundo Tempo veio para complementar as atividades da Escola Integrada. Eu acho que a gente precisa entrosar mais com esses programas dentro da escola, apesar de ver que isso depende do perfil do monitor e do professor que está trabalhando (EP6).

A constatação das lacunas existentes na gestão dos programas dentro da escola, provoca pensar que as práticas necessitam de articulação do trabalho dos educadores de forma cooperativa para dar conta das questões do educar que lhes são comuns. É necessário que o contexto educativo tenha uma ampliação do diálogo e organização da dinâmica em prol dos efeitos que se espera da instituição escolar.

Considerações finais

No estudo da implementação do contraturno escolar, buscamos no Ciclo de Política de Stephen Ball, os contextos de produção dos processos da política para fundamentar a análise no contexto da prática. Esse, entendido como o lugar no qual as políticas são reinterpretadas e, portanto, espaço de potencialização para mudanças no texto original. Na investigação buscamos entender as práticas discursivas escolares por meio das falas e ações dos sujeitos implementadores que integram a comunidade escolar e assumem papéis diferenciados no contexto de produção do discurso.

O entendimento dos implementadores (educadores monitores e professores) dos programas de contraturno escolar, orientam para a noção de proteção social e cuidado aos estudantes participantes, e de certa forma, às suas famílias. No contexto do entorno escolar, a realidade da ocupação reflete na escola que se tornou um relevante espaço para reflexão e sistematização da vida daquela comunidade. Ao considerar que os programas de contraturno escolar têm um papel prioritário de ‘tirar da rua’ as crianças e adolescentes moradores do bairro, os sujeitos da educação trazem para o universo da escola uma demanda social que não se soluciona sozinha. A escola passa a assumir para si uma demanda que é de cunho das políticas públicas, como saúde, segurança, esporte, lazer, moradia, emprego. E, com isso, provoca lacunas e insatisfações no que diz respeito aos resultados que se espera dela,

principalmente, no que diz respeito a melhoria da aprendizagem dos conhecimentos científicos.

A proteção e cuidado como elementos presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa, deve ser repensada para a lógica da garantia do direito das crianças e adolescentes à qualidade da educação que lhes são propostas e ao direito de acesso às práticas culturais de esporte e lazer, e de democratização. É preciso um redimensionamento no que diz respeito à proteção dos estudantes, pois exige ações intersetoriais da gestão pública que garantam as condições de uma vida com qualidade. A 'carência dos estudantes e da comunidade' pode significar determinadas práticas escolares que reforçam muito mais do que problematizam essas questões.

Desse modo, a escola deve ser percebida como um espaço social, cujo papel é a educação pensada de forma ampla na perspectiva da formação integral. Os discursos sobre implementação são processualmente produzidos em situações de comunicação tecidas na trama da realidade social. A implementação revela tensões, negociações, conflitos e consensos, no entanto, o contraturno escolar é percebido como estratégia importante para que a escola amplie suas possibilidades educativas.

Por fim, esse estudo pode contribuir para as possibilidades de abertura de interpretações dos diversos sujeitos que participam da comunidade escolar, oportunizando a autoria das vozes e protagonismo coletivo no caminho da construção de "encontros potentes".

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009, 348p.

ANDRES, Suélen de Souza; ANJOS, Luiza Aguiar dos. **Programa Segundo Tempo**: diálogos com as equipes colaboradoras. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

BALL, Sthefen John. O que é política? Textos, trajetórias e caixas de ferramentas In: BALL, S. **Education reform a critical and post-structural approach**. Philadelphia: Open University Press, Buckingham, 1994. p.14-27.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443534>

BALL, Sthefen John. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.J. Políticas Educacionais questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p.7899.

BALL, Sthefen John; MAINARDES, Jeferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, 2011.

BELO HORINTE – DOM. Diário Oficial do Município. 2014 Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/educacao/1201>. Acesso em : 02 fev. 2017.

BRASIL. **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 contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**. Debolsillo, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CHARAUDEAU, Patrick. **Dicionário de análise do discurso**. Contexto, 2014.

DUSO, Ana Paula; SUDBRACK, Edite Maria. Políticas educacionais: textos, contextos e práticas – interfaces possíveis. **Vivência**. v. 6, n. 11, p. 65-80, out, 2010.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. Implementação: ainda o “elo perdido” da análise de políticas públicas no Brasil?. Revista Debates, v. 6, n. 2, p. 13, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/debates/article/view/26227>. Acesso em 03 fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-5269.26227>

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; POCHMANN, Márcio. Educação e juventude na sociedade pós-industrial. In: DUARTE, Adriana.; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs) **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p.239-260.

FRIZZO, Giovanni. Crise do capitalismo, política ultraliberal e a extinção do ministério do esporte. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 01-16, set. 2019. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e67108/41115>. Acesso em: 06 fev. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e67108>.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.), **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p 15-35.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443534>

HANSEN, Fábio Roberto; PERIM, Gianna Lepre.; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli. Apresentação. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli.; PERIM, Gianna Lepre. (orgs.) **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Paraná: Eduem, 2009, p. 9-18.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D. E. ; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.63-85.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

LOTTA, Gabriella Spanghero. Estilos de Implementação: ampliando o olhar para análise de políticas públicas. **ANPAD**. Salvador, 2008. Disponível em www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnAPG/enapg_2008/2008_ENAPG208.pdf. Acesso em 28 mai.2015.

LOTTA, Gabriella Spanghero. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, A. P. **Implementação de políticas públicas: teoria e prática**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2012. p. 20 – 49.

MAINARDES, Jeferson; FERREIRA, Márcia Santos; TELLO, Cesar. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.J. **Políticas Educacionais questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p.143-169.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise de discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, 192p.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Parábola, 2008.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013174p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual de Educação Integral**. Disponível em [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/ manual_pdde_ 2009_escola_integral.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2009_escola_integral.pdf) Acesso em 28 abr. 2011.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral no Brasil: itinerários na construção de uma política pública possível In: MOLL, J.(org.) **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social CENPEC, 2011.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443534>

NEUBAUER, R. Políticas de Educação. In: GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de Políticas Públicas**. São Paulo: Editora Unesp, Fundap, 2015, p. 106-110.

OLIVEIRA, Adriana F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A.F. (org.) **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC, 2010. p. 93-99.

PAIVA, Fernanda S. L. de. Escolarização. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo (org.) **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, 2 ed. p.167 - 170.

MATOS, Dirceu; PERIM, Gianna Lepre. Acompanhamento operacional, pedagógico e administrativo dos convênios do Programa Segundo Tempo-a visão da Secretaria Nacional de Esporte Educacional. In: GOELLNER, S. V.; SOARES, L.S.S.; CARVALHO, M.A. A.(orgs). **Programa Segundo Tempo: memória, experiências, avaliação e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras**. Maringá: Eduem, 2012, p. 219-238.

SALGADO, Juarez A. Desigualdade social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C. e VIEIRA, L.M.F. (orgs) **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012. 212p.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, out, 2007, p.1.231-1.255. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 28 mai.2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e Identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T.T. (org.) **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.185-201.

SMED. **Educação Integral: Diretrizes Político-Pedagógicas e Operacionais**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Belo Horizonte, 2015 (impresso).



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ A reforma ministerial do governo de Jair Bolsonaro, em 2019, extinguiu o Ministério do Esporte sob a justificativa de enxugamento da máquina pública. Atualmente, o Programa Segundo Tempo está sob a responsabilidade da Secretaria Especial do Esporte atrelada ao Ministério da Cidadania. A decisão do governo de suplantar o caráter ministerial do esporte exige compreender as determinações sociais, políticas e econômicas. Segundo Frizzo (2019) o esporte foi relegado a segundo plano no aparato estatal sob o ponto de vista administrativo por meio de ajustes fiscais que retiraram recursos de áreas sociais e incentivo à iniciativa privada para promoção de projetos e programas esportivos baseados em repasse de recursos públicos para empresas privadas.

² A pesquisa foi realizada com financiamento próprio e sob aprovação do Comitê de Ética da Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais - Parecer consubstanciado nº1.325.659. Os dados e nomes da instituição e entrevistados foram preservados por meio do anonimato garantido nos termos de anuência da instituição e de consentimento e assentimento dos entrevistados.