



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE
MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O NOVO MAIS EDUCAÇÃO:
PERMANÊNCIAS E RUPTURAS**

GABRIELA FREITAS SAQUELLI

RIO CLARO/SP

2018

GABRIELA FREITAS SAQUELLI

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O NOVO MAIS EDUCAÇÃO:
PERMANÊNCIAS E RUPTURAS**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências,
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho” _ Campus de Rio Claro, como parte dos
requisitos para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Fontes Borghi

RIO CLARO/SP

2018

S242p Saquelli, Gabriela Freitas
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O NOVO MAIS
EDUCAÇÃO: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS /
Gabriela Freitas Saquelli. -- Rio Claro, 2018
125 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Raquel Fontes Borghi

1. Políticas Educacionais. 2. Programa Mais Educação.
3. Programa Novo Mais Educação. 4. Educação Integral.
5. Tempo Integral. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Programa mais educação e o novo mais educação: permanências e rupturas

AUTORA: GABRIELA FREITAS SAQUELLI

ORIENTADORA: RAQUEL FONTES BORGHI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. SABRINA MOEHLECKE
Departamento de Educação / Universidade Federal do Rio de Janeiro - RJ

Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 25 de outubro de 2018

Este trabalho é dedicado ao meus pais Dida e Orlando, ao meu companheiro Julian Becker e aos meus avós Dona Nísia e Seu Chico, nordestinos imigrantes, que durante o processo de escrita e desenvolvimento da pesquisa partiram dessa vida, mas sempre foram grandes exemplos de força e luta.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais. O apoio e o incentivo deles para que eu continuasse estudando, mesmo em momentos difíceis da nossa vida, foram fundamentais para eu chegar até aqui. Mesmo não entendendo muito bem o que faço, pela simplicidade de suas vidas, sempre respeitaram minhas escolhas e fortaleceram minhas decisões. Obrigada pelas broncas, mas principalmente, pela confiança sempre depositada nas minhas decisões como pesquisadora e como professora da rede pública.

Um imenso agradecimento ao meu companheiro Julian, sempre me ouvindo, lendo o que produzia, dando importantes opiniões, ou seja, participando ativamente no meu processo de escrita. Agradeço também pelos puxões de orelha nas vezes em que quis fraquejar. Obrigada pelo respeito e paciência que teve nesses anos.

Agradeço também aos amigos e amigas de longa data, da UNESP Ourinhos, e aos familiares que de forma direta ou indireta contribuem e contribuíram para minha formação.

Aos professores e funcionários que atuaram ou atuam junto comigo no cotidiano escolar, fortalecendo minha luta como educadora na escola pública. Além desses, em especial, agradeço aos educandos que em uma relação de troca também me ensinaram a ser professora.

De forma especial, agradeço à Professora Raquel Borghi, com sua competência inquestionável e sua enorme paciência me orientou trazendo importantes questionamentos e reflexões. Além disso, sempre respeitou meu tempo e minhas escolhas ao longo do processo de escrita.

Agradeço também, aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE), que me ajudaram nas reflexões sobre políticas educacionais e que contribuíram direta ou indiretamente para a escrita desse trabalho.

Em especial, agradeço a Professora Regiane Helena Bertagna, que como professora e como banca, contribuiu de forma profunda nas reflexões existentes nesse trabalho.

Agradeço também a professora Sabrina Moehlecke, que através da sua grande experiência no campo da Educação Integral, trouxe para a banca importantes reflexões influenciando sobremaneira os rumos que esse trabalho teria.

RESUMO

Essa pesquisa, desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE/UNESP – Rio Claro), objetiva caracterizar e analisar dois programas governamentais de educação, o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação, em que o segundo se apresenta como sucessor do primeiro. Além disso, a concepção que esses trazem no que tange Educação/ Tempo Integral. O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e constituía-se como uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e organização curricular na perspectiva da Educação Integral. O Programa Novo Mais Educação veio após o fim do Mais Educação, através da portaria MEC n.º 1.144/2016, visando melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, sendo um programa de indução à jornada de tempo integral. Dessa forma, trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio da revisão bibliográfica (teses, dissertações, livros e artigos) e análise documental em fontes primárias (legislações, documentos e publicações oficiais relativos aos programas). No primeiro momento, a pesquisadora faz uma contextualização do campo da Educação Integral ao longo do século XX, depois reflete sobre as políticas educacionais no contexto do neoliberalismo e como esse momento político/econômico influenciou a elaboração de programas voltados para educação de tempo integral no Brasil. Posteriormente, tem-se a apresentação dos dois programas, seu contexto político, características gerais, aporte teórico e sua concepção de Educação/Tempo Integral. Por fim, tem-se um quadro comparativo entre os dois programas, bem como uma análise desses. A pesquisa busca trazer quais são as rupturas e permanências existentes entre os dois programas, na atual conjuntura brasileira. É importante notar que entre o primeiro e o segundo programa o que se tem em voga, além da maior valorização por parte do governo no debate de tempo integral, é que esse “mais tempo” vem para atender aos índices das avaliações externas em Língua Portuguesa e Matemática.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Programa Novo Mais Educação. Educação Integral. Tempo Integral.

ABSTRACT

This academic research, developed of the Group of Studies and Re-search in Educational Policies (GREPPE/UNESP – Rio Claro), aims to characterize and analyze two government educational programs, the More Education Program and the New More Education Program. Besides that, their the integral educational conception. The More Education Program was instituted by Interministerial Ordinance nº 17/2007 and it constituted as a Ministry of Education's strategy to increase school day and curricular organization in the perspective of integral education. The New More Education Program came after the end of More Education, through by Ordinance nº 1.144/2016, with the goal of learning Portuguese language and math on elementary school being a program for full-time increase. Therefore, this is a qualitative research performed by literature review (these, dissertation, books and articles) and documentary analysis (laws and documents). First of all, the researcher did a contextualization of the field of Integral Education in the 20th century. After that, reflects on educational policies in the context of neoliberalism and how this political / economic moment influenced the development of programs focused on full-time education in Brazil. And, has the presentation of the two programs, their political context, general characteristics and theoretical contribution and their conception of Education/Integral Time. Lastly, has a comparative table between the two programs, as well as an analysis of this. The research seeks to bring about the ruptures and permanence existing between the two programs, in the Brazilian context. The second program has even higher a focus in the external indices.

Keywords: More Education Program. New More Education Program. Integral Education. Full-time.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma com as articulações interministeriais e programas federais.....	65
Figura 2 - Mandala de Saberes – Programa Mais Educação.....	75
Figura 3 – Mandala Mais Educação.....	76
Figura 4 – Organograma com a interlocução dos agentes do PNME e de outros programas de Educação do governo federal.....	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número (em milhões) de matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental - Brasil (2010-2017).....	78
Gráfico 2 – Número (em milhões) de matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental - Brasil (2010-2017) e a criação do Programa Novo Mais Educação.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e Dissertações selecionadas na Base de dados da Capes (2018).....	13
Quadro 2 – Seleção de alguns artigos disponíveis nos Periódicos da Capes (2018).....	14
Quadro 3 - Base Legal dos Programas: Mais Educação e Novo Mais Educação (2018).....	15
Quadro 4 - Publicações disponibilizadas pelo MEC referentes ao Programa Mais Educação e ao Programa Novo Mais Educação.....	16
Quadro 5 – Organização do Material disponibilizado pelo Programa Novo Mais Educação para Acompanhamento Pedagógico.....	88
Quadro 6 – Quadro Comparativo entre os dois Programas.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Valores em reais pagos as escolas participantes do Programa Mais Educação (2013).....	62
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

ANL - Aliança Nacional Libertadora

CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança

CEUs - Centros de Artes e Esportes Unificados

CIACs - Centros Integrados de Atendimento à Criança

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

DEM - Democratas

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GREPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC - Ministério da Educação

ONG - Organização Não-Governamental

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME - Programa Mais Educação

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE - Plano Nacional de Educação

PNME - Programa Novo Mais Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRN - Partido da Renovação Nacional

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido do Trabalhadores

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. REFLEXÃO DE ALGUMAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	19
2.1 Concepção anarquista.....	19
2.1.1 Anarquismo no Brasil.....	22
2.2 Marxismo e a formação do homem omnilateral.....	23
2.2.1 Gramsci e a escola unitária.....	26
2.2.2 Marxismo e as escolas politécnicas no Brasil.....	30
2.3 Os liberais e a Concepção Pedagógica Renovadora.....	32
2.3.1 Educação Integral no Brasil: a Escola Nova.....	37
2.4 Concepção de Educação Integral dos Integralistas no Brasil.....	43
2.5 O Estado numa perspectiva neoliberal.....	45
2.5.1 Década de 90, legislação brasileira e Educação/Tempo Integral.....	49
3. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO.....	55
3.1 Programa Mais Educação e seu contexto histórico/político.....	55
3.1.1 PME: apresentação geral.....	56
3.1.2 PME: Aporte Teórico.....	63
3.2 Programa Novo Mais Educação e contexto histórico/político.....	77
3.2.1 PNME: apresentação geral.....	80
3.2.2 PNME: Aporte Teórico.....	86
4. OS DOIS PROGRAMAS EM DEBATE.....	92
4.1 Quadro comparativo e análise dos dois Programas.....	92
4.2 PME e PNME: um campo de disputas.....	104
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	11

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca caracterizar, analisar e discutir dois programas educacionais de âmbito federal, implementados nas últimas décadas, o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Novo Mais Educação (PNME). Ambos, segundo Ministério da Educação (MEC), se inserem como políticas de indução a Educação/Tempo Integral no país. Portanto, este trabalho vem contextualizar esses programas e levantar o debate acerca das contradições e disputas que os envolve.

É importante ressaltar o envolvimento da pesquisadora com seu objeto de estudo. Profissionalmente ingressou como professora de Geografia do Estado de São Paulo no ano de 2012 e teve uma relação direta com a execução do Programa Mais Educação como membro do Conselho de Escola. Naquele ano, nas reuniões junto com a gestão foi decidido de que maneira os recursos oriundos do Programa poderiam ser gastos, uma vez que a gestão anterior não havia utilizado o dinheiro e a Secretaria de Educação de São Paulo estava questionando o não uso de tais recursos. Dessa forma, a escola passou a ter no período da manhã, atividades de Horta, Rádio Escolar, Reforço de Português e Matemática e aos Sábados atividades de música, com a Fanfarra. Foram comprados equipamentos de som, instrumentos musicais, livros, materiais didáticos, entre outros. Os monitores que realizavam o trabalho com os alunos no contra turno eram em sua maioria professores da própria escola ou agentes comunitários, que viviam no bairro.

No ano de 2015 e 2016, quando atuou na função de coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II na mesma escola, ficou responsável por toda a parte pedagógica que envolvia o Programa, fazendo reunião com os monitores, apresentando as propostas das atividades aos docentes e comunidade, articulando atividades de campo, definindo, junto com os monitores, o trabalho a ser desenvolvido ao longo do ano, entre outras atividades. No entanto, nunca teve envolvimento com a utilização dos recursos, ficando sob a responsabilidade da gestão escolar o trabalho de prestação de contas, contratação dos monitores, compra de materiais e outros gastos.

Nesse cenário, buscando entender melhor o funcionamento do PME não só na escola, mas também em âmbito estadual e federal, a pesquisadora ingressou no mestrado em Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Rio Claro. Na universidade passou a fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE). A partir dos estudos realizados no grupo, foi possível aprofundar uma visão crítica com relação aos processos que envolvem as políticas

educacionais, através de leituras ligadas ao direito a educação pública, privatização, gerencialismo, entre outros temas.

No final de 2015, os recursos oriundos do PME na escola sofreram um processo de atraso e já em 2016 foram cessados. Foi quando no final de 2016, através da Portaria MEC nº 1.144/2016, o governo federal apresentou o Novo Mais Educação.

A primeira ideia desse trabalho era realizar uma pesquisa do andamento do PME em escolas do município de Campinas/SP. No entanto, a partir das leituras e discussões feitas no GREPPE e com base nas mudanças políticas ocorridas entre os dois programas, fez-se necessário aprofundar o debate nesse novo contexto político, trazendo elementos do primeiro e do segundo programa.

Para tanto, elegeu-se como objetivo geral dessa pesquisa, analisar os desenhos existentes nos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação, com foco na concepção de Educação/ Tempo Integral, nesse sentido as permanências e rupturas políticas entre eles. Apresenta-se como objetivos específicos:

- Fazer um resgate de concepções de Educação Integral;
- Analisar o desenho dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação, a partir da concepção de Educação/ Tempo Integral nesses;
- Refletir sobre as permanências e mudanças políticas ocorridas entre os dois programas, no que tange a perspectiva de Educação/Tempo Integral.

Diante dessa contextualização, os métodos adotados na pesquisa visam a reflexão sobre as mudanças e permanências nas políticas educacionais ocorridas entre o Programa Mais Educação (De 2008 a 2015) e a criação do Novo Mais Educação (2016/2017), no que tange o tema da Educação Integral. Dessa forma, o trabalho apresenta-se como uma pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), uma vez que a pesquisadora realizou um trabalho descritivo, ou seja, analisando os dados em sua riqueza. Além disso, enfatizando mais o processo do que o produto e utilizando-se do estudo para perceber questões importantes com relação aos dois programas.

Foi feito primeiramente um trabalho de revisão bibliográfica, ou seja, recolher e discutir alguns trabalhos (dissertações, teses e artigos) desenvolvidos que retratem a temática: Programa Mais Educação, Novo Mais Educação e Educação/ Tempo Integral nesses, percebendo quais reflexões foram realizadas ao longo dos últimos sete anos (2010 a 2017), uma vez que o Programa foi criado em 2008.

Dando início a esse trabalho de revisão bibliográfica, foi realizada uma sistematização dos principais trabalhos a serem lidos ao longo da dissertação. Para isso, foi escolhido uma base de dados: a CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), em que foi

inserido como busca as palavras “Programa Mais Educação”, com o filtro “Educação”, ou seja dissertações e teses que foram realizadas nos programas de pós-graduação em Educação de universidades públicas e privadas do Brasil. No total foram encontrados cento e noventa e dois, em que a pesquisadora leu os resumos e selecionou os de maior relevância para sua pesquisa, totalizando oito trabalhos, dos quais tinham alguma relação com o Programa Mais Educação e/ou o Novo Mais Educação diretamente, ou seja, que tragam como principal temática não só os dois programas, mas também discussões sobre seu contexto histórico e político e sobre a relação com Educação/Tempo Integral.

QUADRO 1 – TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NA BASE DE DADOS DA CAPES (2018)

BASE DE DADOS	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	ANO	TRABALHO
CAPEIS	A POLÍTICA PÚBLICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL IMPLEMENTADA PELOS GOVERNOS LULA (2003/2010): O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	CAMILA APARECIDA PIO	2014	DISSERTAÇÃO
	A RELAÇÃO ENTRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA: NEXOS E DETERMINAÇÕES DE DUAS PROPOSIÇÕES LIBERAIS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	FLAVIO SANTOS DE SANTANA	2015	DISSERTAÇÃO
	AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, A ESCOLA UNITÁRIA E A FORMAÇÃO ONILATERAL	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	ROSYLANE DORIS DE VASCONCELOS	2012	TESE
	PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E PORTUGAL: IMPLICAÇÕES SOBRE AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	ELISANGELA MARIA PEREIRA SCHIMONEK	2017	TESE
	A FALÁCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB O DOMÍNIO IMPERIALISTA: UM ESTUDO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	PAULO APARECIDO DIAS DA SILVA	2017	TESE

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: UM ESTUDO À LUZ DA CENTRALIDADE ONTOLÓGICA DO TRABALHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	MARIA IVONETE FERREIRA FELIX	2012	DISSERTAÇÃO
O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO FORMIGUEIRO DAS AMÉRICAS: A POLÍTICA DE INDUÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE MERITI	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	KARINE VICHIETT MORGAN	2015	DISSERTAÇÃO
O DIREITO À EDUCAÇÃO EM QUESTÃO: AS TENSÕES E DISPUTAS NO INTERIOR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	PATRICIA MOULIN MENDONÇA	2017	TESE

Fonte: Organização da autora, 2018

Esses trabalhos foram importantes para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que a autora, a partir da leitura dos mesmos, pode organizar a estrutura de seu trabalho, com base no que já foi produzido sobre o tema dentro da academia.

Além da seleção de teses e dissertações, foi realizada uma sistematização de artigos, que também vieram a contribuir não só como para revisão bibliográfica, mas também para a discussão feita no último capítulo desse trabalho. Para isso, usou-se a base de dados também da CAPES, em Periódicos, em que foi inserido como palavras - “Programa Mais Educação” e “Novo Mais Educação”. Foram encontrados nessa pesquisa sessenta e sete trabalhos, nos quais foram selecionados nove.

QUADRO 2 – SELEÇÃO DE ALGUNS ARTIGOS DISPONÍVEIS NOS PERIÓDICOS DA CAPES (2018)

BASE DE DADOS	TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO
CAPES - PERIÓDICOS	DIFERENÇAS ENTRE AS PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ANÍSIO TEIXEIRA E NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	BRUNO ADRIANO RODRIGUES DA SILVA	2015
	REGIME DE COLABORAÇÃO E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	DONALDO BELLO DE SOUZA, JANAÍNA SPECHT DA SILVA MENEZES, LÍGIA MARTHA C. DA COSTA COELHO, ELISANGELA DA SILVA BERNADO	2015
	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: APROPRIAÇÕES DO IDEÁRIO NEOLIBERAL	EDMAR JOSÉ BORGES, IZABELLA MENDES SANT’ANA	2017
	A QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO E A PRIVATIZAÇÃO VIA PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	ELISANGELA MARIA PEREIRA SCHIMONEK	2015

A GESTÃO DOS PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E ESCOLA A TEMPO INTEIRO: UMA ANÁLISE DE POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	ELISANGELA MARIA PEREIRA SCHIMONEK, THERESA ADRIÃO	2018
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: AVANÇOS E DESAFIOS PARA UMA ESTRATÉGIA INDUTORA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL	GESUÍNA DE FÁTIMA ELIAS LECLERC, JAQUELINE MOLL	2012
A HEGEMONIA ÀS AVESAS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	KATHARINE NINIVE PINTO SILVA, JAMERSON ANTONIO DE ALMEIDA DA SILVA	2013
ANALISANDO A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO GOVERNO LULA/DILMA ATRAVÉS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	KATHARINE NINIVE PINTO SILVA, JAMERSON ANTONIO DE ALMEIDA DA SILVA	2014
EDUCAÇÃO INTEGRAL DO HOMEM E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: LIMITES E CONTRADIÇÕES	MARA REGINA MARTINS JACOMELI, GILCILENE DE OLIVEIRA DAMASCENO BARÃO E LEANDRO SARTORI GONÇALVES	2017

Fonte: Organização da autora, 2018

Além da revisão bibliográfica com base na plataforma da CAPES, foi realizada a técnica de análise documental (em documentos primários), uma vez que o trabalho busca entender quais foram as mudanças e permanências entre os dois Programas.

Segundo Ludke e André (1986), a análise documental é uma técnica valiosa de investigação, abrangendo uma variedade de materiais, tais como estatutos, planos, planejamentos, legislação, entre outros. Além disso, os documentos podem representar uma fonte “natural” de informação, pois surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre ele, ajudando a investigar aspectos específicos do problema. No entanto, a análise documental pode apresentar algumas dificuldades, uma vez que pode refletir apenas o ponto de vista de seus elaboradores.

Desta forma, foi realizado um trabalho de leitura e interpretação não só dos documentos oficiais oferecidos pelo MEC, mas também dos trabalhos e relatórios realizados sobre os Programas.

QUADRO 3 - BASE LEGAL DOS PROGRAMAS: MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO (2018)

LEGISLAÇÃO	CARATERIZAÇÃO	ANO
CONSTITUIÇÃO	CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL	1988
LEI	Nº8069 - ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)	1990
	Nº10.172 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)	2001
	Nº13.005 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)	2014
	Nº9.394 - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)	1996
	Nº11.494 - FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB)	2007

	Nº11.947 - ATENDIMENTO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA AOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	2009
PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL	Nº17- INSTITUI O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	2007
PORTARIA DO MEC	Nº1.144 - INSTITUI O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO, QUE VISA MELHORAR A APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	2016
RESOLUÇÃO - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE)	Nº34 - DESTINA RECURSOS FINANCEIROS, NOS MOLDES OPERACIONAIS E REGULAMENTARES DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE), A ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS, ESTADUAIS E DO DISTRITO FEDERAL, PARA ASSEGURAR QUE ESSAS REALIZEM ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E FUNCIONEM NOS FINAIS DE SEMANA, EM CONFORMIDADE COM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	2009
	Nº5 - DESTINA RECURSOS FINANCEIROS, NOS MOLDES OPERACIONAIS E REGULAMENTARES DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA - PDDE, A ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS, ESTADUAIS E DO DISTRITO FEDERAL, A FIM DE CONTRIBUIR PARA QUE ESTAS REALIZEM ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO, EM CONFORMIDADE COM O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO	2016
DECRETO	Nº7083 - DISPÕES SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	2010
PLANO	O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE) TEM COMO OBJETIVO A MELHORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, E NESSE SENTIDO AGREGA 30 AÇÕES QUE INCIDEM SOBRE OS MAIS VARIADOS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO EM SEUS DIVERSOS NÍVEIS E MODALIDADES	2007

Fonte: Organização da autora, 2018

Além da base legal, outros documentos oficiais são importantes para o desenvolvimento da dissertação. Também organizados em uma quarta tabela.

QUADRO 4 - PUBLICAÇÕES DISPONIBILIZADAS PELO MEC REFERENTES AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E AO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO

NOME	REALIZAÇÃO	ANO
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PASSO A PASSO	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	2009
SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO INTEGRAL: TEXTO REFERÊNCIA PARA O DEBATE NACIONAL	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	2009
SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO: REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO PRESSUPOSTOS PARA PROJETOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	2009
SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO: PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - GESTÃO INTERSETORIAL NO TERRITÓRIO	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	2009
PERGUNTAS E RESPOSTAS – PNME	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	2017
PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO DOCUMENTO ORIENTADOR – ADESAO - VERSÃO I -	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	2016

PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS - VERSÃO II	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	2018
--	----------------------------------	------

Fonte: Organização da autora, 2018

A última etapa metodológica é a análise dos dados coletados, que aconteceu por meio da análise de conteúdo desenvolvida por Bardin, (1977). Segundo a autora, podemos descrever a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção destas mensagens. (BARDIN,1977, p. 42).

Ainda segundo a autora este método deve ter como ponto de partida uma organização. As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três pontos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferência e a interpretação).

Seguindo o processo de análise dos dois desenhos, a partir de um quadro comparativo, tem-se como aporte uma análise comparativa que, segundo Aguilar (2013), consiste na tarefa de investigar semelhanças e diferenças entre os dois programas, observar regularidades, que levam a elucidar a complexidade de relações entre eles, e estabelecer generalizações ou pautas particulares.

Através do aporte metodológico, o trabalho pode ser apresentado de tal maneira: no primeiro capítulo uma apresentação e um diálogo acerca do tema da Educação Integral, principais pressupostos teóricos, a educação integral na visão anarquista, marxista, a educação integral liberal e a concepção de educação integral advinda dos Integralistas brasileiros, bem como suas influências no campo educacional. Num segundo momento, tem-se as políticas neoliberais no Brasil no início do século XXI e as pressões internacionais pela demanda de educação de tempo integral que culminou na criação do Programa Mais Educação, em 2007.

No segundo capítulo contextualiza-se tal programa, bem como o Programa Novo Mais Educação. A ideia é apresentar o desenho e os arranjos institucionais de ambos e sua relação com educação/tempo integral (objetivos, diretrizes, princípios, finalidades e características gerais).

Diante da produção sobre o PME e o PNME, no terceiro capítulo tem-se a uma análise dos dois desenhos com base em um quadro comparativo feito pela a autora. Dessa forma, traz-se uma discussão das permanências e rupturas entre um e outro, dentro de seus contextos políticos e históricos e uma reflexão sobre Estado Neoliberal e Educação Integral na atualidade.

2. REFLEXÃO DE ALGUMAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para tratar especificamente sobre os dois programas - Mais Educação e Novo Mais Educação - é importante lembrar que ambos estão no campo da Educação/Tempo Integral, dessa forma, faz-se necessário trazer brevemente as principais concepções que marcam o debate acerca dessa temática.

A discussão que cerca a Educação Integral possui grande amplitude temporal e teórica, podendo ser feito um resgate histórico desde o período grego. No entanto, busca-se trazer as concepções mais recentes que apontam para esse debate. Nesse sentido, a pesquisadora selecionou algumas concepções de maior relevância para sua pesquisa, sendo elas de cunho: anarquista, marxista e liberal¹. Essas concepções de Educação Integral irão influenciar autores brasileiros e adquirir características próprias do país, como no caso do movimento liberal reformador² da Escola Nova, a partir de Anísio Teixeira³. A divergência nessas concepções representa a própria dicotomia existente na sociedade moderna, bem como na Educação e consequentemente no campo da Educação Integral.⁴

2.1 Concepção anarquista

Para o anarquismo, a partir da revolução social haveria a possibilidade da instauração de uma nova sociedade sem a figura do Estado, em que o bem comum seria consequência da conjugação dos interesses individuais. Dessa forma, é possível que se defina tal pensamento dentro de uma visão simplista, como uma desordem ou o caos. Todavia, o pensamento anarquista não se coloca em oposição a uma sociedade organizada, mas sim ao uso da força e da repressão para manter essa sociedade. Nesse sentido, segundo Gallo (2015), falar em doutrina política dentro do anarquismo é negar sua força de afirmação da liberdade.

Gallo (2015), aponta que o anarquismo pode ser pensado a partir de alguns pilares. O primeiro seria a autonomia individual, indivíduos autônomos que constroem a sociedade e vice-versa; e autogestão social, contrário a qualquer poder institucionalizado. A gestão da sociedade deve ser fruto dela mesma, em que cada pessoa participe ativamente dos destinos políticos de sua comunidade. Outro pilar é o internacionalismo, ou seja, fim dos Estados-nação, uma vez

¹Escolha da autora tomando como base: SAVIANI, D.; As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, ago. de 2005.

²Para maiores informações sobre, sugere-se a seguinte referência: CAVALIERE, A. M. V.; Educação Integral uma nova identidade para a escola brasileira? Educ. Soc., Campinas, vol.23, n.81, p.247-270, dez. 2002

³Anísio Spínola Teixeira, (1900-1970), educador progressista, clássico da educação brasileira. (SAVIANI, 2000).

⁴Para maiores informações sobre, sugere-se a seguinte referência: COELHO, L. M. C. C. Histórias da Educação Integral. Brasília: Em Aberto: INEP. v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009.

que estes estão ligados a ascensão do capitalismo. E por último, a ação direta, em que as massas devem construir o processo revolucionário, a partir da propaganda e da educação, destinadas a despertar para as contradições sociais.

O anarquismo surge como uma crítica a educação pós revolução burguesa, tanto aquela oferecida pelo Estado, quanto a privada, ligada à igreja. A educação serviria para reproduzir a estrutura de dominação sobre os trabalhadores, ensinando os alunos a aceitarem seus lugares. No entanto, assumem que a educação tem um caráter político de grande importância quanto ao seu papel de desalienação e de seu potencial transformador das massas.

A pedagogia libertária anarquista não defende que a educação deve ser feita através da liberdade, mas sim para a liberdade, ou seja, liberdade como fim. Segundo Gallo (2002), pensar como meio aproximaria as ideias anarquistas dos liberais, em que liberdade seria característica natural do indivíduo.

Com relação ao conceito de liberdade para o anarquismo, Gallo (2002) afirma que liberdade é a própria condição de existência da vida em sociedade, ou seja, é porque os homens são livres que escolhem viver juntos para auxiliarem-se mutuamente e vencer as vicissitudes naturais. Através do processo cultural e do desenvolvimento civilizatório o homem se liberta, constrói seu mundo e conquista a liberdade. Uma sociedade anarquista seria a realização do homem completo, livre e senhor de suas habilidades. A educação libertária visa educar a pessoa para que ela seja o que é, livre, consciente de suas diferenças e de sua importância para a sociedade.

Nesse olhar para a liberdade como finalidade, o anarquismo estrutura sua pedagogia libertária que se opõe ao conceito de liberdade burguesa. A educação libertária visa educar a pessoa para que ela seja o que é - livre, como aponta Gallo: “É nessa concepção de liberdade que a educação anarquista vai basear seus projetos de uma pedagogia libertária, e não na concepção individualista e naturalista de Rousseau e seus seguidores [...]” (GALLO, 2002, p. 17)

Nesse sentido, a educação burguesa, para o anarquismo, procura formar as pessoas de acordo com as necessidades da própria sociedade burguesa, servindo para que os trabalhadores sejam conformados para o serviço braçal e formando os filhos da burguesia para a gestão, ou seja, fazendo com que ambos se conformem com a estrutura social capitalista. “Não se pode esperar, portanto, que uma sociedade possa fornecer uma educação que forme homens que venham mais tarde questioná-la, e mesmo destruí-la, minando suas bases político-econômico-sociais.” (GALLO, 2002, p. 23)

Gallo (2015) afirma que para Proudhon⁵, a escola de pedagogia libertária deveria estar baseada na igualdade de oportunidades, na democracia em sua direção, no trabalho como instrumento de aprendizagem e na generalidade precedendo a especialização. Ou seja, a escola deveria ser autogerida, realizada pela própria comunidade e não hierarquizada, em que todos os envolvidos deveriam gerir o espaço escolar. Além disso, é fundamental a associação entre a vivência prática e sua conceituação teórica. Proudhon defendia uma integração absoluta entre a fábrica e a escola, a fim de vencer a alienação do trabalhador, em que esse se apropriasse de todo o processo que engendra seu trabalho.

Nesse sentido, segundo Robin apud Gallo (2015), o fundamento da educação libertária é o próprio conceito de Educação Integral. Essa seria um caminho na transformação da sociedade, pois almeja educar ao homem sem distinguir o trabalho manual do trabalho intelectual, buscando desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as faculdades físicas. E, além disso, pretende ainda trabalhar uma educação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio a liberdade de todos, uma liberdade social, se opondo a ideia de que a sociedade seria resultado de um contrato que reduz a liberdade dos sujeitos com seu consentimento.

A Educação Integral anarquista se desenha como uma articulação de três instâncias, segundo Gallo (2002) em: educação intelectual, física e educação moral. A educação intelectual é aquela que deve privilegiar a construção do conhecimento, em que o processo educativo partisse da inquietação e da curiosidade da criança. Além disso, que estabelecesse uma relação afetiva com o saber. “faremos com que as representações intelectuais, que sugerem a ciência do educando, sejam convertidas em um complexo de sentimentos, que ele intensamente o ame. Porque o sentimento, quando é forte, penetra e se difunde[...]” (FERRER I GUÀRDIA, p.28 apud GALLO, 2002, p. 34). Com relação à educação física, essa abrangeria recreação, esporte, atividades sensório-motoras e educação profissional, através de atividades produtivas, com oficinas e trabalhos manuais. Por último, a educação moral estaria ligada a importância dos educandos de aprender a viver em sociedade, ou seja, a intenção era criar na prática das relações cotidianas, uma nova moralidade que privilegiasse o exercício da liberdade e da solidariedade.

Bakunin (1869), um dos grandes precursores do anarquismo⁶, aponta que durante a infância a criança deveria ter uma educação geral, incluindo todas as ciências e posteriormente, na adolescência uma educação especial, dividida em grupos de várias faculdades. Na instrução

⁵ Pierre-Joseph Proudhon (1809 - 1865), foi um filósofo político francês, considerado um dos mais influentes teóricos e escritores do anarquismo.

⁶ Mikhail Bakunin (1814-1876), filho de russos proprietários de terra, desistiu da carreira militar para se dedicar ao estudo da filosofia. (GALLO, 2002, p.26)

integral, paralelo ao ensino teórico deveria haver o ensino industrial⁷, ou seja, daria às crianças as ideias gerais e o próprio conhecimento prático de todas as indústrias, que constituem a civilização no aspecto material, a totalidade do trabalho humano.

Para Bakunin (1869), o ser humano é um produto social e não natural, desta forma é a sociedade que moldará o homem, através da educação, com base em suas necessidades. Sendo assim, é necessário que tenha conhecimento científico sobre as leis naturais e sobre os mecanismos e estruturas da sociedade, para a construção de outra sociedade, fundada na liberdade, produto do aprendizado da natureza e da cultura.

2.1.1 Anarquismo no Brasil

No final do século XIX, o Brasil iniciava um processo de industrialização, nesse período muitos imigrantes europeus vieram para trabalhar nas lavouras de café e nos centros urbanos para trabalhar nas fábricas. Nesse período, de intensos fluxos migratórios houve o desenvolvimento de organizações de operários e a vinda dos ideais anarquistas da Europa. Essas ideias eram socializadas através de folhetins e jornais que circulavam dentro das fábricas. Como muitos trabalhadores não sabiam ler, surgiram as primeiras escolas e colônias anarquistas, cujas práticas pedagógicas visavam o letramento dos indivíduos e criação de uma consciência de cooperação e solidariedade. (PASSETI, 2008 apud BARRETO, 2016, p.111).

Grande parte dos sindicatos eram orientados por anarquistas, que comandaram greves e paralizações na década de 20. Com avanço do fascismo, anarquistas, comunistas e socialistas se uniram num movimento chamado Frente Única Antifascista, mas com a estatização dos sindicatos pelo governo de Getúlio Vargas⁸, as ações foram suprimidas pelo Estado. A ditadura de Vargas levou a uma busca sistemática dos elementos anarquistas.

Segundo Barreto (2016), as escolas anarquistas no Brasil se fundaram principalmente nas teorias de Francisco Ferrer y Guàrdia, Bakunin e Proudhon. Propunham uma prática racional e científica de educação como instrumento de mudança social, na qual não houvesse segregação de gênero, raça ou classe e fossem eliminadas todas as formas de hierarquização e os falsos conceitos de pátria, família, propriedade privada e religião.

O material pedagógico vinha de folhetos e livros de pedagogos europeus, entretanto, as ideias trazidas eram contextualizadas a realidade brasileira, de forma que a imprensa anarquista, as escolas, as greves e manifestações constituíam-se em redes e se complementavam. Ou seja,

⁷ Conceito apresentado em Bakunin, 1869, p.45.

⁸ Foi presidente do Brasil em dois períodos: o primeiro período foi de 15 anos, de 1930 até 1945, no segundo período, em que foi eleito por voto direto, Getúlio governou o Brasil como presidente da, por mais de três anos, quando se suicidou em 1954.

a educação se fazia presente nas organizações de trabalhadores e sindicatos. Os folhetos e periódicos, muitas vezes, tratavam-se de uma opção de ensino disponível para o trabalhador, dadas as dificuldades de acesso à educação nesse período. Esse trabalho era desenvolvido, principalmente em São Paulo, nas regiões onde se encontravam um grande número de imigrantes de origem italiana e eram voltadas para o ensino dos filhos de operários pobres.

Segundo Gallo (2015), um dos grandes nomes da educação anarquista no Brasil foi José Oiticica, trazendo, principalmente, as ideias anarquistas de Ferrer i Guàrdia. Segundo Junior (2009), José Oitica levava suas ideias, baseadas no anarquismo europeu através de folhetins e textos que circulavam na época, além disso, foi professor de escola pública no Rio de Janeiro e militava junto a outros trabalhadores nas fábricas, levando suas ideias em palestras. Eis um fragmento de sua atuação:

Esse professor, meu caro irmão, não é parasita. Nem todos os funcionários do Estado são parasitas; muitos até são proletários. Esse professor conquistou, por concurso, a cadeira oferecida ao que melhores provas desse de sua competência. Esse professor dá nove aulas por semana a turmas de quarenta alunos, recebendo por isso quinhentos mil réis, ordenado que teria lecionado fora a turmas muito menores. Esse professor, desde que exerce o cargo jamais faltou, embora a lei abone três faltas mensais. Esse professor corrige diariamente, em casa, dezenas de exercícios, gastando sempre uma a duas horas diárias. (OITICICA, 1919 apud Junior, 2009, p. 117)

Trazer as concepções de educação para o anarquismo se faz importante, uma vez que a pedagogia libertária toma como base fundamental a educação integral. Além disso, o anarquismo remonta aspectos que se encontram e se chocam com a pedagogia marxista, vista em seguida, uma vez que ambas concepções se dão no mesmo período histórico.

2.2 Marxismo e a formação do homem omnilateral

No final do século XIX, as democracias capitalistas europeias se empenharam em generalizar o ensino básico, intensificando as discussões a respeito da obrigação do Estado em prover uma educação pública, uma escola comum e única. A ideia de educação como dever do Estado estava diretamente relacionada ao fortalecimento dos ideários liberais e democráticos da burguesia.

Esta tradição do pensamento burguês sobre a escola seria posteriormente estudada e rediscutida pelos pensadores socialistas e pelas pautas de reivindicações do movimento dos trabalhadores.

Nesse sentido, há os escritos de Karl Marx e Friedrich Engels sobre Educação, estes não vão falar diretamente sobre a temática da Educação Integral, no entanto irão influenciar sobremaneira intelectuais que a discutem.

Segundo Nogueira (1990), as ideias apresentadas pelos dois socialistas tiveram uma forte influência de Robert Owen⁹. Esse, nas colônias que fundará nos Estados Unidos, trazia como ideias o valor do trabalho manual na manufatura moderna associada ao ensino das crianças. Assim como aponta Manacorda:

Há em Owen, de fato, muitas questões pedagógicas que podem ser reencontradas também em Marx, para além da proposta direta de unir ensino, trabalho produtivo e ginástica. Já em 1813, [...] Owen defendia a formação integral, no físico e na moral, dos homens e mulheres que pensarão e agirão sempre de modo racional (MANACORDA, 2007, p. 163)

Dessa forma, nos escritos dos socialistas, será suscitado a importância da articulação entre trabalho e ensino. O processo de introdução das máquinas após a Revolução Industrial, reduziu a necessidade de formação profissional, permitindo que o sistema dentro da fábrica generalizasse o emprego da mão-de-obra, deste modo, substituiu o trabalhador adulto hábil por uma força de trabalho mais dócil e menos resistente, como as crianças, por exemplo. Esse processo culminou em um agravamento da exploração: longas jornadas e péssimas condições de trabalho. Levando a criação de leis que limitavam os abusos cometidos pelos industriais.

Foi então editada – ao longo de todo o século XIX – uma série de textos que regulamentaram sobretudo as condições de admissão das crianças e adolescentes nas fábricas e a duração da sua jornada de trabalho. Em especial, a lei de 1833 condicionava a admissão da criança nas fábricas controladas a uma frequência escolar cotidiana de pelo menos duas horas. (NOGUEIRA, 1990, p. 105)

Para Marx apud Nogueira (1990), essas legislações são o produto do processo industrial e a aglutinação da relação ensino-trabalho, dessa forma, entendia que era uma faceta de exploração e o germe para a derrubada do próprio sistema, ou seja, toda sociedade dividida em classes gera por si mesma os elementos da sua própria destruição, um jogo de forças antagônicas.

Para Marx, é a partir do trabalho que o homem, na sua relação com a natureza, desenvolve a produção dos meios de sobrevivência, com isso passa a ser condição formadora do próprio homem. No entanto, a proposta burguesa de oferecer instrução à classe trabalhadora é ilusória dentro da sociedade como está organizada. A tendência capitalista de simplificação do trabalho e conseqüente redução das habilidades (apropriação parcial do processo de trabalho), entrava em contradição com a necessidade de extensão do ensino aos trabalhadores.

Segundo Nogueira (1990), o pensamento burguês tinha interesse claro na formação politécnica - reduzi-la a um treinamento para tornar o trabalhador capaz de se adaptar as

⁹ Robert Owen (1771-1858) foi um reformista social, considerado um dos fundadores do socialismo e do cooperativismo. Foi um dos mais importantes socialistas utópicos

evoluções tecnológicas, além disso, tornar ainda maior a plasticidade do mercado de trabalho, através da concorrência entre os trabalhadores e consequente redução de seus trabalhos.

O modo capitalista, o domínio parcial das técnicas e a formação politécnica burguesa gera, segundo Marx e Engels apud Manacorda (2007), um ser unilateral, ou seja, um indivíduo incompleto. Dessa forma, para a formação do homem integral, onilateral, seria necessária a construção de uma nova sociedade:

A divisão do trabalho, já minada pela máquina, que transforma um em camponês, outro em sapateiro, outro em operário de fábrica, e ainda outro em especulador da bolsa, desaparecerá por completo. O ensino permitirá aos jovens acompanhar o sistema total de produção, colocando-os em condições de se alternarem de um ramo da produção a outro, segundo os motivos postos pelas necessidades da sociedade ou por suas inclinações. Eliminará dos jovens aquele caráter unilateral imposto a todo indivíduo pela atual divisão do trabalho. Deste modo, a sociedade organizada pelo comunismo oferecerá aos seus membros a oportunidade de aplicar, de forma onilateral, atitudes desenvolvidas onilateralmente. (ENGELS apud MANACORDA, 2007, p. 37)

Para Engels apud Manacorda (2007), a educação se coloca como um dos fatores em jogo na luta de classes, pois trata-se do fato de que os trabalhadores deveriam ter acesso a um ensino que lhes permitissem estabelecer um controle sobre as suas condições efetivas de trabalho e ter acesso aos conhecimentos que lhes assegurasse esse controle, definindo a necessidade de uma educação de caráter tecnológico que permitisse adquirir conhecimentos científicos para alcançar a compreensão crítica do seu trabalho dentro das indústrias.

Dessa forma, segundo Nogueira (1990), caberia a educação um importante papel dentro do comunismo: oferecer uma formação realmente politécnica (ciência da técnica), ou seja, que favorecesse a sua rotatividade nos postos de trabalho, abolindo a especialização e sendo, portanto, o fomento do surgimento de um indivíduo completo, capaz de entender as diferentes situações do trabalho.

Assim, quanto mais instruído, hábil e qualificado fosse o trabalhador, haveria mais força de trabalho desenvolvida e maior seria a produtividade, gerando o aumento do tempo livre, que possibilitaria a condição para o desenvolvimento do intelecto humano. O tempo livre resultaria também, na maior distribuição do trabalho material entre todos os indivíduos, sobrando tempo para desfrutar de atividades espirituais, culturais e de lazer. Não havendo mais uma dicotomia entre trabalho intelectual e manual.

A revolução comunista tem necessariamente um caráter total e universal, e abre caminho para uma sociedade em que a manifestação de si mesmo coincide com a vida material, o que corresponde à transformação dos indivíduos em indivíduos completos (MARX apud NOGUEIRA, 1990, p. 143.)

Diante disso, o marxismo entende que a educação para os jovens deve abarcar a associação entre o intelecto, educação corporal e educação tecnológica, princípios gerais e científicos de todos os processos de produção.

A educação politécnica não tem caráter utópico, é ela que numa sociedade comunista permitiria a ligação entre trabalho intelectual e manual. A realização integral do indivíduo é o fundamento da concepção de educação marxista, tendo por finalidade a criação de um homem completo, que reúna teoria e prática.

As ideias marxistas irão influenciar diversos educadores e pensadores no Brasil, fato que será apresentado mais adiante, quando for tratado especificamente do país. Anteriormente, faz-se necessário tratar da concepção de educação e de formação do homem unilateral na perspectiva de Gramsci que foi fortemente influenciado por Marx, dando continuidade a essa concepção de educação desenvolvida pelos socialistas.

2.2.1 Gramsci e a escola unitária

Antônio Gramsci nasceu em 1891 em Sardenha, de família pobre, Gramsci sempre apresentou interesse e preocupação com as classes populares em condições subalternas, realizou um trabalho de intensa militância no Partido Comunista da Itália e atuou politicamente na luta contra o Estado burguês liberal. Posteriormente, foi alvo do regime fascista.

[...] a perspectiva de Gramsci é sempre a de elaborar conceitos que ajudem a classe operária e seus intelectuais (seu partido) a firmar a “hegemonia” do proletariado sobre o conjunto das classes subalternas e a disputar a direção intelectual e moral do conjunto da sociedade, visando à tomada do poder político e à alteração da situação de dominação. (MOCHCOVITCH, 1992, p. 10-11).

Segundo Mochcovitch (1992) o pensamento político de Antônio Gramsci tem sempre uma dimensão pedagógica, manifestando uma preocupação com a educação e sua relação com o processo de trabalho. Incorporando categorias marxistas, considerava em suas formulações as origens materiais e históricas de classe, a própria luta de classes e a luta pela consciência dos trabalhadores na transformação da sociedade capitalista.

[...] ele está sempre preocupado com a ação dos intelectuais orgânicos entre as massas subalternas no sentido da elevação da consciência destas do senso comum à consciência filosófica, através de uma elevação cultural e de um processo de reforma intelectual e moral que caminham junto com as lutas econômicas e políticas, devendo ser delas indissociáveis. (MOCHCOVITCH, 1992, p.52).

Segundo Nascimento (2008), o interesse de Gramsci pela educação e pela escola se intensificou a partir da ampliação de seus estudos acerca do Estado capitalista e de sua ruptura com teorias dominantes na Itália. Gramsci busca a leitura dialética de Karl Marx e passa a enxergar na escola pública uma das possibilidades concretas de obter-se consciência de classe, associada à ideia do processo de trabalho como um princípio educativo.

A teoria gramsciana retoma a análise ontológica do marxismo, ao considerar o ser humano como um ser social, que encontra no processo de trabalho a única forma de humanizar-se, transformando a natureza, sendo formado pela cultura e pelos processos históricos.

Essa relação com o trabalho que Gramsci aprofunda, leva a questão que permeia a análise marxista acerca do sistema capitalista, fundada no princípio da propriedade privada dos meios de produção. Como visto anteriormente, para Marx, o tipo de trabalho característico da sociedade capitalista é o trabalho assalariado. Nesta sociedade, há a burguesia que detém a propriedade privada dos meios de produção (terras e máquinas, por exemplo) e a classe trabalhadora que possui sua força de trabalho, desta forma, acontece a exploração da classe burguesa sobre o proletariado que trabalha nestes meios, mas não os obtém. Esse trabalho é assalariado, no entanto, seu excedente se torna *mais-valia* (ou seja, lucro) à burguesia. Trazendo assim a lógica capitalista de exploração da classe trabalhadora, base da luta de classes.

Segundo Mochcovitch (1992), esse é o primeiro momento de dominação dos trabalhadores, sendo ele econômico. Mas para que seja efetivo existe uma dominação político-ideológica, cuja principal agência é o Estado, defensor dos interesses da burguesia, que se dá pela repressão e pela dominação ideológica. Essa dominação ideológica acontece pela ausência de uma visão coerente e homogênea por parte dos trabalhadores que lhe permita criar uma autonomia.

Ou seja, para garantir a continuidade da exploração desse trabalho, a burguesia precisa manter uma hegemonia econômica (detenção dos meios de produção: *estrutura*) e também uma hegemonia cultural (influências intelectuais e culturais: *superestrutura*). Gramsci se apropriou e desenvolveu este conceito de hegemonia burguesa da sociedade civil, elevando o conceito de superestrutura desenvolvido por Marx e diferenciando-o deste quando considerou as relações ideológicas e culturais mais importantes do que as relações de produção.

Desta forma, Gramsci traz a luz a ideia de hegemonia que vem a contribuir para a teoria marxista, ou seja, é a dominação de uma classe social sobre outra, composta por duas funções: a de domínio e de direção intelectual e moral.

Segundo Soares (2006) apud Nascimento (2008), Gramsci nota que o Estado passa a governar não só pela repressão, incorporando as reivindicações dos trabalhadores, como admitir o direito de greve, de mobilização em sindicatos, partidos e etc. Esta nova fase do Estado capitalista, também traz consigo uma nova característica, que Gramsci chama de luta pela hegemonia. Trata-se da luta pelo convencimento da classe trabalhadora a continuar submissa as condições de dominação da burguesia, estabelecendo um consenso entre as classes.

A partir de um projeto de superação da sociedade capitalista sob domínio burguês e considerando este embate entre as classes, Gramsci apresenta a busca por uma outra hegemonia, ou seja, a hegemonia do proletariado. Desta forma Mochcovitch (1992) afirma:

A possibilidade de fragmentar a potência hegemônica do Estado burguês passa pela conquista da sociedade civil no campo superestrutural, graças à aliança com forças até então submetidas a dominação burguesa, aliança essa fundada em sua adesão à direção política, intelectual e moral da nova força hegemônica. (MOCHCOVITCH, 1992).

Ou seja, para Gramsci o controle do Estado é apenas um elemento no caminho de um processo de transformação da sociedade e da tomada de poder pelo proletariado. Portanto, não é apenas com a posse e controle do Estado que a classe trabalhadora se tornaria detentora do poder. Consciente do papel do Estado como uma instituição transitória e passível de transformação de acordo com o modelo de sociedade vigente, Gramsci aponta a luta no campo da superestrutura, sendo esta a luta ideológica e hegemônica dentro da sociedade civil, buscando uma direção política, mas também intelectual e moral e disputando cada instituição da sociedade.

Desta forma, Gramsci desenvolve sua análise sobre os intelectuais. É preciso educar os trabalhadores para que ocorra uma reforma intelectual e moral, encorajando o surgimento de intelectuais dentro da classe trabalhadora, que defenderiam a transformação da sociedade burguesa. Essa transformação não teria início depois da apropriação dos meios de produção pela classe trabalhadora, pelo contrário, aconteceria concomitantemente:

A reforma intelectual e moral não tem início *depois* de modificadas as condições da infraestrutura – socialização da propriedade dos meios de produção e demais transformações econômicas. Ao contrário, ela desagrega o “bloco ético-burguês” hegemônico, precipitando o momento das transformações infra-estruturais. (MOCHCOVITCH, 1992, p.37)

Neste sentido, surge a perspectiva educacional que para Gramsci é fundamental na formação de intelectuais que deem consistência à luta pelos interesses da classe trabalhadora e, a partir da revolução, estejam capacitados para governar e orientar a gênese de um novo modelo de sociedade.

Suas considerações faziam parte do debate sobre as mazelas do sistema capitalista, revelando as relações dicotômicas entre educação cultural e instrução para o trabalho, bem como atividade intelectual e manual. Gramsci se opunha a divisão que existia com relação ao ensino, em que os trabalhadores recebiam ensino técnico e a burguesia recebia uma formação mais humanista. “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica se destinava às classes dominantes e aos intelectuais.” (GRAMSCI, 1982, p. 118).

O processo de trabalho para Gramsci deve ser o princípio da educação, mas não da forma que se dava as escolas profissionalizantes, que apenas mantinham a função de consolidar a

diferença de classe, a lógica produtivista e o processo de alienação. Para ele a escola deveria ser:

“[...]única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1982, p 118)

Assim, para o autor o trabalho como processo educativo é a forma pela qual o ser humano transforma a natureza e se liberta.

Com relação a organização prática da proposta de escola unitária, era necessária uma ampliação dos prédios, do material científico e, principalmente do corpo docente. Para Gramsci a qualidade da relação professor/aluno é muito mais intensa quando se limita poucos alunos por professor. Além disso, a ideia de escola para Gramsci é o que ele chama de escola-colégio.

O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc. (GRAMSCI, 1982, p. 121)

Segundo Nascimento (2008), é importante ressaltar os termos usados por Gramsci com relação a escola, devendo ser esta comum, única e desinteressada: comum no sentido de ser acessível a todos; única, suscitando a ideia de uma escola não hierarquizada de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas, mas sim escolas de todos os níveis de ensino que prepare igual os indivíduos às mesmas oportunidades profissionais; e desinteressada, ligada à uma concepção de educação que oportunizasse a absorção e assimilação pelo educando de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido, numa conotação de horizonte, de longo alcance, que interessa não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira.

Gramsci insiste na necessidade de garantir a existência de uma escola formativa, desinteressada, que representa a verdadeira tendência democrática, devendo ser assegurada a todos pelo Estado, quando este é ético e educador, em que a sociedade possa colocar cada cidadão na condição de se tornar um governante.

[...]tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada "cidadão" possa se tornar "governante" e que a sociedade o coloque, ainda que "abstratamente", nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar. (GRAMSCI, 1982, p.137)

Embora Gramsci reconheça os interesses daqueles que ocupam o Estado em favor da classe dominante, defende a educação pública e de dever do Estado: “Serviços públicos intelectuais: além da escola, nos vários níveis, que outros serviços não podem ser deixados à iniciativa privada, mas – numa sociedade moderna – devem ser assegurados pelo Estado e pelas entidades locais [...]” (GRAMSCI, 1982, p. 187). O Estado burguês tem o dever de oferecer uma escola gratuita aos governados, de formação técnica e geral que lhes ofereça também as condições de governar.

Essa seria uma importante luta que a classe trabalhadora deveria travar, orientando suas reivindicações políticas na busca por uma escola comum e única em que fosse garantido aos seus filhos o acesso à cultura.

Quanto à natureza da escola unitária, em sua dimensão articuladora entre teoria e prática, coloca-se como instrumento novas relações de trabalho no campo cultural e político, desenhando uma nova organização escolar e seu trabalho pedagógico, com vistas a atender a demanda histórica pela construção de uma sociedade mais justa.

O advento da escola unitária significa o começo de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando os e imprimindo-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1982, p. 125).

Com base nessa reflexão sobre os ideários dos marxistas e de Gramsci, apresenta-se, posteriormente, de que forma essas ideias vieram pro campo educacional no Brasil.

2.2.2 Marxismo e as escolas politécnicas no Brasil

A luta socialista no Brasil também tem origem no mesmo período do anarquismo, a partir das lutas populares do início do século XX junto ao operariado das fábricas.

Segundo Saviani (2005), os vários partidos operários assumiram a defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional, reivindicando o ensino público, criticavam a inoperância do governo republicano no que se referia à instrução popular. A partir dos anos 20, com o desenvolvimento da experiência na União Soviética, a hegemonia do movimento operário brasileiro foi se transferindo dos libertários (anarquistas) para os comunistas, com a fundação em 1922 do Partido Comunista. Mesmo na ilegalidade desde sua criação, o partido divulgava as experiências soviéticas e se posicionava em relação à política educacional, defendendo quatro pontos: ajuda econômica a crianças pobres, fornecendo-lhes meios (material didático, alimentação e transporte) para garantir a frequência nas escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; e subsídio as bibliotecas populares.

Em 1935, através da união entre o Bloco Operário-Camponês e o Partido Comunista, surgiu a Aliança Nacional Libertadora (ANL), essa organização foi armada como uma frente de operários, camponeses, estudantes e intelectuais progressistas, visando realizar a revolução democrático-burguesa como condição preliminar na direção de uma revolução socialista. No entanto, o que estava em voga como proposta no campo da educação era o movimento da Escola Nova.

Com o advento do Estado Novo (Governo Vargas), segundo Saviani (2005), não foi permitido que sobrevivessem propostas pedagógicas de esquerda. A década de 1960 seria marcada pelas últimas experiências de renovação pedagógica, através de algumas escolas experimentais. Em termos alternativos surge, nessa década, a concepção pedagógica libertadora formulada por Paulo Freire (1971 e 1976).

Segundo Saviani (2005), essa proposta suscitava um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência da situação popular, de modo a identificar seus principais problemas e operar a escolha dos “temas geradores”, cuja problematização, levaria à conscientização que, por sua vez, redundaria na ação social e política. Freire escreveu que o processo da ação pedagógica começa pelo meio que envolve o educando, ou seja, “antes de aprender a dizer a palavra, é fundamental que o oprimido saiba ler o mundo” (FREIRE, 1976, p.24).

Posteriormente, na década de 1980 emerge como proposta a concepção pedagógica histórico-crítica, apresentada pelo próprio Saviani:

Nessa formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2005, p. 25)

Segundo Frigotto (2012), surge também na década de 80, acompanhando a pedagogia histórico-crítica, a discussão de uma educação politécnica, através do desenvolvimento dos estudos nas obras de Marx, Engels, Gramsci, Manacorda e Lenin nas universidades brasileiras, buscando a união entre formação intelectual e trabalho produtivo.

Se constitui como contraponto às concepções de educação e de formação profissional concretizadas ao longo da ditadura e no embate com relação a elaboração das legislações brasileiras nas décadas de 90 e início dos anos 2000, de cunho neoliberal. Seria uma contraposição a visão fragmentada de educação e formação profissional sob a ótica da polivalência e da multifuncionalidade do trabalhador, reafirmada pela pedagogia das

competências em que, a escola deve ensinar e educar de acordo com o que serve ao mercado. Esse ponto será retomado na contextualização neoliberal da educação na década de 90.

Dessa forma, Saviani (2003) expõe que a educação politécnica traduz os interesses da classe trabalhadora na crítica à fragmentação dos conhecimentos, à separação entre educação geral e específica, entre técnica e política, e à divisão entre trabalho manual e intelectual:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. (SAVIANI, 2003, p. 140)

Com base em Frigotto (2012), em termos práticos, na educação politécnica é crucial que a criança, em seu processo formativo, dedique tempo ao trabalho social produtivo, isso não quer dizer exploração do trabalho infantil. Pelo contrário, trata-se de socializar o princípio de que a tarefa de prover a subsistência é comum aos seres humanos para não criar indivíduos que naturalizem a exploração do trabalho alheio.

No final da década de 80, Saviani participou da consolidação de instituições escolares e universitárias¹⁰ que tomavam como base a concepção de formação politécnica. Sua perspectiva propunha tornar a formação politécnica método de pensar a formação humana na realidade atual, ou seja, sem perder de vista as revoluções ocorridas no processo produtivo moderno.

[...]as transformações que vêm se processando na base material da sociedade capitalista desde os anos 70 do século XX [...] vêm promovendo a transferência não apenas das funções manuais para as máquinas, como ocorreu na Primeira Revolução Industrial, mas também as próprias funções intelectuais. [...] as funções intelectuais específicas tendem a desaparecer, provocando a necessidade de elevação do patamar de qualificação geral. Assim, se naquele período esse processo converteu a escola na forma principal e dominante de educação, atualmente parece que estamos atingindo o limiar desse mesmo processo quando o próprio desenvolvimento da base produtiva coloca a necessidade de universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais-espirituais. (SAVIANI, 2003, p. 148)

Sua perspectiva propunha tornar a formação politécnica método de pensar a formação humana na realidade atual, ou seja, sem perder de vista as revoluções ocorridas no processo produtivo moderno.

2.3 Os liberais e a Concepção Pedagógica Renovadora

Segundo Coelho (2009), a concepção de Educação Integral, ressurge no século XVIII, com a ascensão do modo de produção capitalista, a Revolução Francesa e a constituição da

¹⁰ Como por exemplo, o surgimento do projeto de curso técnico da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). (SAVIANI, 2003)

escola pública. Tanto os burgueses quanto os trabalhadores lutavam pelo fim de ideias conservadoras, ligadas a monarquia e a igreja, numa disputa pelo Estado. Nessa conjuntura, a instituição pública de ensino se torna locus do trabalho educativo. Como é possível perceber na visão de Manacorda (1992):

Efetivamente, a laicização e a estatização da instrução [...] continuada com a Revolução Francesa, se completa no Oitocentos e avança, *pari passu* com a sua universalização. Essa foi uma batalha contra a “a educação igrejeira”, entre Estado e Igreja (MANACORDA, 1992, p. 276-277, *itálico e aspas do autor*)

Após a Revolução Francesa, manifesta-se a disputa pelo Estado entre burguesia e os proletariados. Essa divisão social será repercutida na educação e conseqüentemente nas perspectivas de Educação Integral.

Desta forma, a concepção liberal está atrelada a burguesia. A escola proposta por esta classe social teve como princípios básicos a educação pública, universal e laica. Estes princípios buscam superar a estrutura social marcada pela presença da Igreja Católica nas decisões políticas. A instituição pública de ensino teria como papel a disseminação de uma nova visão de sociedade, no entanto, de preparar os trabalhadores para atender as demandas do novo modelo socioeconômico vigente: o sistema capitalista. Uma vez que, as novas necessidades de produção exigiam um mínimo de instrução para atuar no mundo do trabalho. Assim como aponta Saviani, sobre a classe burguesa:

Os homens são essencialmente livres; essa liberdade se funda na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar: do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra, mas livre para *vender* a sua força de trabalho e ele a vende mediante contrato. Então, quem possui a propriedade é livre para aceitar ou não a oferta de mão-de-obra, e vice-versa, quem possui a força de trabalho é livre de vendê-la ou não de vendê-la a este ou aquele, de vender, então, a quem quiser. Esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa. (SAVIANI, 1999, p. 51)

A partir da perspectiva burguesa de que o homem se faz livre para vender sua força de trabalho, essa classe irá estruturar os sistemas de ensino e defender a escola para todos, escola esta que deve formar cidadãos que participassem do processo político consolidando uma ordem democrática de cunho burguês.

Segundo Saviani (1999) Jean-Jacques Rousseau, era um defensor da liberdade burguesa e da formação de um Estado igualitário, em que as desigualdades seriam geradas pela própria sociedade. Segundo o autor, esse raciocínio significava colocar diante da monarquia e da igreja, a ideia de que os privilégios, não eram naturais e muito menos divinos, mas eram sociais, essas diferenças sociais geravam injustiças e não poderiam continuar existindo. Logo, a sociedade feudal não poderia continuar, ela teria que ser substituída por uma sociedade igualitária. É nesse

sentido, que a burguesia vai reformar a sociedade, substituindo-a com base num suposto ideário natural por uma sociedade contratual. Como caminho para se chegar à essa, Rousseau faz uso da Educação e, ao fazê-lo, concebe as raízes da pedagogia moderna.

Nesse momento, a burguesia volta-se contra a escola tradicional, que não dava conta de promover uma suposta igualdade social. Conforme a burguesia se torna classe dominante, não caminha mais para a transformação, mas ainda assim, busca negar os preceitos das escolas tradicionais, surgindo, nesse período as ideias da Escola Nova.

Segundo Cavaliere (2002), o movimento da Escola Nova refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola em uma sociedade de massas, industrializada e democrática.

As novas ideias questionavam o enfoque centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade e na obediência. De maneira geral, se valorizava a atividade e a experiência da vida em sua prática e entendiam a educação como vida, não como preparação para a vida. Nesse sentido, era grande a “[...] importância que davam à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores; à formação global da criança.” (CAVALIERE, 2002, p. 251)

A Escola Nova se apresentava contra o método expositivo, uma vez que busca o ensino como processo de pesquisa e como uma atividade que suscita um problema, ou seja, provocando o levantamento de dados, formação de hipóteses, experimentação e a confirmação ou rejeição da hipótese. "Nos métodos novos, se privilegiam os processos de *obtenção dos* conhecimentos, enquanto que lá, nos métodos tradicionais, se privilegiam os métodos de *transmissão* dos conhecimentos já obtidos. (SAVIANI, 1999, p. 57).

Existe um debate que cerca a Escola Nova. Segundo Cavaliere (2002), algumas correntes teóricas consideram que o escolanovismo estaria na passagem de um liberalismo clássico revolucionário para um liberalismo moderno/conservador, em que a ordem capitalista se torna monopolista no âmbito social, político e econômico e, dessa forma, o Estado assumiria uma função reguladora desse sistema.

O debate que cerca a Escola Nova reside no fato de que a tendência de hipervalorização do papel da escola na vida dos indivíduos e a defesa de uma escola pública para todos, estaria inserida no contexto de busca da superação dos conflitos sociais por meio da ação equilibradora dentro do Estado burguês. Nesse sentido, as ideias escolanovistas estariam no âmbito histórico conservador, pois a escola teria um papel de diluir os conflitos sociais existentes na sociedade capitalista, mas não de romper com eles.

Diante desse debate, Manacorda (1992) defende que após Revolução Industrial surge então duas ideias que ora se chocam ora se encontram, mas que não alteram a ordem vigente, aqui apresentadas:

O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais [...], o segundo é a moderna “descoberta da criança. O primeiro caminho é muito duro e exigente: precisa de homens capazes de produzir “de acordo com as máquinas” [...] O segundo caminho exalta o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente. (MANACORDA, 1992, p.305)

Nesse sentido, buscando a centralização no aluno, para Saviani (1999), a Escola Nova busca romper com a pedagogia tradicional, no entanto, não rompe com o status quo social, “cumprindo a função de manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes” (SAVIANI, 1989 apud CAVALIERE, 2002, p. 253).

Ela usaria do caráter democrático, mas não seria o povo beneficiado dessa perspectiva, ficando restritas a pequenos grupos já privilegiados. Os filhos dos trabalhadores continuaram a ser educados a partir dos métodos tradicionais, no qual no interior das escolas tem-se a ordem da autoridade, justificado pelo olhar democrático burguês. (SAVIANI, 1999, p.59)

Todavia, segundo Cavaliere (2002), se a democratização das relações internas da escola não cumpria um papel revolucionário na sociedade, a vivência de relações democráticas para as crianças poderia trazer importantes contribuições para sua vida em sociedade. Nesse sentido, mesmo dentro de um campo de divergências a Escola Nova seria uma tentativa de resposta a necessidade de reformulação da escola, para que essa pudesse realizar a tarefa de acolher crianças de experiências diversas em um espaço de igualdade.

Segundo a autora, nem as concepções de Escola Nova, nem aquelas ligadas ao socialismo e ao anarquismo prevaleceram sobre as escolas nos países capitalistas. Para ela, a pedagogia intelectualista tradicional, voltada para a transmissão dos conhecimentos sistematizados, continuou sendo exercida de forma preponderante nas escolas.

As ideias da Escola Nova, influenciaram pensadores nos Estados Unidos e no Brasil. Um dos grandes precursores desse pensamento norte-americano, segundo Manacorda (1992), foi Jonh Dewey¹¹ e sua pedagogia do projeto.

¹¹ Dewey (1859-1952) nasceu nos Estados Unidos, iniciou sua carreira na Universidade de Michigan, onde fundou, junto com outros professores o movimento pragmatista. (CAVALIERE, 2002, p. 169)

Dewey propunha que a escola devesse estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: a família, os centros de recreação e o trabalho, as organizações de vida cívica, religiosa, econômica e política. Para ele a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura.

Nesse sentido, Cavaliere (2002) aponta que a democracia é um tema central no pensamento do americano, uma vez que seria o caminho para a superação da dicotomia entre indivíduo e coletivo e propiciaria a inteligência, pois toda atividade reflexiva está associada à experiência de organizar o mundo de acordo com a necessidade humana.

Sobre o conceito de experiência, Dewey defendia que ela própria é um modo de existência que gera modificações de comportamento e, conseqüentemente, aprendizagem, sendo a vida humana uma teia de experiências que levam ao ato de aprender.

Nesse sentido Cavaliere (2002) apresenta que no pensamento de Dewey “o valor da experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz, enfim, nas possibilidades que abre para o pensamento. E as experiências que levam ao pensamento são as mais significativas para a vida humana” (CAVALIERE, 2002, p. 258)

Sendo a experiência tema central nos escritos de Dewey, esse defendia que a educação deveria constituir um processo contínuo de reconstrução e reorganização de experiências e a escola seria o espaço de vivência dessas. Devendo ser o ambiente escolar uma seleção de experiências que possam constituir um modelo vivo de uma sociedade almejada. Nesse sentido, mesmo a escola sendo um ambiente instituído intencionalmente, em que as aprendizagens são planejadas, isso não significaria que elas fossem rompidas. Na verdade, o processo de aprendizagem formado pela integração entre ação, interesse, compartilhamento e pensamento poderia ser estimulado no espaço escolar.

Cavaliere (2002) afirma que o ambiente escolar para o americano deveria favorecer experiências significativas, que são a própria constituição do pensamento. Dessa forma, não estaria a escola constituída em função de objetivos fechados, mas em função de esboços a se tentar executar, formando uma microssociedade. “Seu projeto de escola é fundamentalmente um projeto de comunidade intersubjetiva, democraticamente estruturada, na qual se possibilitará, por meio da comunicação da experiência, a construção de alguma identidade coletiva.” (CAVALIERE, 2002, p. 261)

Dessa forma, a pedagogia de projetos propõe mudanças na postura pedagógica, direcionando o ensino/aprendizagem na interação e no envolvimento dos alunos com as experiências educativas que se integram na construção do conhecimento com as práticas vividas. O método por projetos propõe que os saberes escolares estejam integrados com os saberes sociais. Como pode ser visto no trecho, apresentado por Manacorda:

Toda a educação seja socializada: a tríplice unidade moral escola pode enunciar-se: fim social, força social, interesse social... A escola é antes de tudo uma instituição social... vida social simplificada. A educação é o momento fundamental do progresso e da ação social. A escola é o instrumento essencial e mais eficaz de progresso e de reforma social. (DEWEY apud MANACORDA, 1992, p. 317)

No entanto, para Manacorda (1992), o caráter do pedagogo norte-americano ligado ao social, não se configura em Socialismo, ou seja, as propostas pedagógicas de Dewey vão buscar associar educação e trabalho, mas sem estabelecer e questionar o caráter dialético/contraditório da própria sociedade burguesa.

Aquela perspectiva, talvez utópica, mas fortemente estimulante, de uma totalidade de indivíduos totalmente desenvolvido; no lugar dessa análise, há nele a conclamada finalidade de educar o indivíduo para participar da mudança, concebida como a progressiva evolução de um estado de coisas em si positivo. (MANACORDA, 1992)

Sobre isso Cavaliere (2002) afirma que o autor americano abstevesse de diagnosticar ou discutir concretamente a lógica do sistema político-social vigente, a sociedade capitalista.

Essa abstenção em diagnosticar politicamente a sociedade tem implicações importantes na concepção de escola e de educação de Dewey: a seleção das experiências se dará naturalmente, espontaneamente, a partir da obviedade consensual de sua importância, e a construção da escola resultará de uma operação localizada, de caráter quase técnico, incontroverso. (CAVALIERE, 2002, p. 265)

Essa contextualização histórica e o surgimento da Escola Nova, tem caráter importante, pois são essas ideias aqui apresentadas que culminarão nas políticas de educação integral no Brasil, no início do século XX, e que serão retomadas nos aportes teóricos nos documentos oficiais do Programa Mais Educação, apresentados posteriormente.

A discussão apresentada até aqui não se esgota, no entanto, serve de aporte teórico para entender como a educação integral no Brasil foi discutida e desenvolvida e conseqüentemente como ela vem se desenrolando no início do século XXI.

2.3.1 Educação Integral no Brasil: a Escola Nova

Os documentos oficiais que nortearam o Programa Mais Educação remontam como aporte teórico as concepções de educação integral ligadas a Escola Nova (já discutida anteriormente), que serão mais especificamente discutidos no capítulo sobre o PME. Mas, faz-se necessário aqui contextualizar historicamente essas concepções no que tange ao Brasil.

Segundo Saviani (1999), a discussão sobre a Escola Nova no Brasil ganha força na década de 30, com a criação da Associação Brasileira de Educação e posteriormente com o lançamento do documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹², em 1932, cujo grande

¹² Para mais, acessar “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf, acesso em 10/01/2018.

expoente e teórico foi Anísio Teixeira¹³. O manifesto, em linhas gerais, defendia que a educação deveria constituir-se, como uma função essencialmente pública. Além disso, postulava que a escola deveria ser laica, gratuita e obrigatória, de cunho integral.

E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, p.79).

Sobre sua concepção de escola, Anísio Teixeira afirma:

[...]que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (TEIXEIRA, 1959, p. 59)

Segundo Coelho (2003), o educador tinha em mente a criança do ensino fundamental, a quem deveria ser garantida uma formação completa, através de atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas, de saúde, formação de hábitos e atitudes. Dessa forma, a autora ainda afirma que essa formação completa tinha como base a formação para o progresso, para o desenvolvimento industrial e técnico, aspectos político-desenvolvimentistas que constitui pressuposto importante do pensamento liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança teria como perspectiva a construção de um adulto pronto para encarar o progresso do país.

No entanto, segundo Cavaliere (2010), embora a ideia de uma educação escolar abrangente estivesse presente em Anísio Teixeira, o autor não fazia uso da expressão “educação integral”, talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, possivelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que será tratado mais adiante, que usavam as expressões “homem integral” e “educação integral”.

Anísio Teixeira tornou-se Secretário da Educação do Rio de Janeiro em 1931 e realizou uma ampla reforma na rede de ensino, integrando o ensino da escola primária à universidade. Segundo Chaves (2002), durante sua gestão traçou um plano de remodelação das escolas, através da criação e divisão de superintendências (educação física, lazer, música e etc) de ensino, a fim de demonstrar uma preocupação com as instalações escolares. Além disso, criou escolas experimentais que deveriam se expandir por todo o distrito federal (Rio de Janeiro, na

¹³ Segundo Chaves (2002), foi considerado um dos principais responsáveis pelas mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, sendo pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos.

época). Essas escolas tomavam como orientações pedagógicas os ideais da escola nova, uma vez que Teixeira estudou com Dewey nos Estados Unidos.

[...]de acordo com esse método de ensino, que deveria ser disseminado em todas as escolas do antigo Distrito Federal e em especial nas escolas experimentais, tanto o professor quanto o aluno precisariam ter mais autonomia na elaboração de seu programa escolar que, ao se basear no interesse do aluno, extinguiria a aprendizagem isolada, vinculando-a de vez a um processo integral que liga constitutivamente aluno, professor, conhecimento e experiência. (CHAVES, 2002, p. 49)

Segundo Chaves (2002), em algumas dessas escolas experimentais foi criado um sistema de ensino chamado *Platoon*, baseado nas escolas norte-americanas, em que se estabelecia um horário rodízio nas escolas que permitiram o aumento do número de matérias e reorganização do horário escolar com base em pelotões de alunos. Esse modelo facilitou a própria implementação do projeto pedagógico de educação integral que depois influenciaria na construção de outras escolas idealizadas por Teixeira.

Saviani (1999), faz uma crítica ao caráter escola novista no Brasil e seu domínio teórico nas ideias educacionais:

A partir de 30, ser progressista passou a significar ser escolanovista. E aqueles movimentos sociais, de origem, por exemplo, anarquista, socialista, marxista, que conclamavam o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores, perderam a vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista. (SAVIANI, 1999, p.64)

No entanto, o autor reconhece o papel que Anísio Teixeira exerceu em seus trabalhos, pois Anísio defendia que a escola era o retrato da sociedade a que servia, tendo a ciência como base do progresso e como grandes diretrizes a industrialização e a consolidação da democracia.

Aponta que o educador não defendeu cegamente as ideias da Escola Nova e buscou contextualiza-las a realidade brasileira, lutando por uma escola pública universal. Ou seja, mesmo a escola nova sendo de cunho liberal (SAVIANI, 2000) e não almejando transformar a sociedade capitalista, nas ideias de Anísio Teixeira atribuiu-lhe outras características, a partir da reflexão que fez em seu país. Como é possível ler nesse trecho:

Anísio Teixeira não assimilou Dewey incondicionalmente. Ao contrário dele, que acreditava no pleno êxito das reformas educativas em países pouco desenvolvidos pela ausência de tradições culturais aí arraigadas, conhecia e denunciou criticamente a força dessas tradições na sociedade brasileira. Ao contrário de Dewey, que em nenhum momento indicou, na sua vasta obra, quaisquer medidas de aferição de inteligência ou de escolaridade, Anísio aplicou-as nas escolas da rede pública, na década de 30. Se Dewey permaneceu como pensador independente, não se filiando a qualquer partido, para defender a reforma do Governo Municipal carioca, Anísio Teixeira chegou até a redigir um programa partidário. Se Dewey nunca entrou na polêmica entre escola confessional e escola pública, Anísio mergulhou em cheio nela, assumindo também a crítica deweyana dirigida tanto à escola tradicional quanto à Escola Nova, o respeito ao pluralismo e a um pragmatismo temperado pela sua formação em colégios jesuítas e a sua experiência na política regional. (FÁVERO e BRITTO, 1999, p.59 apud SAVIANI, 2000).

Saviani (2005) aponta que nos anos 30, o movimento escola novista foi irradiando sua influência por meio da ocupação dos principais postos da burocracia educacional e pela criação de órgãos de divulgação, buscando hegemonizar o campo educacional. Mas que tiveram que disputar o controle do espaço educacional, com os educadores católicos/integralistas.

A aprovação da Constituição de 1934 revelou, segundo Saviani (2000), um “equilíbrio” de forças entre os católicos e os pioneiros da Escola Nova, pois o governo aprovou o desenvolvimento do ensino superior e médio, em que a meta era formar as futuras gerações para assumir postos de trabalhos gerados com os avanços pretendidos no setor econômico e também levantou a criação de um ensino primário público, gratuito e obrigatório, mas com a defesa da manutenção do ensino religioso nas escolas.

Saviani aponta (2005), que se a década de 30 foi considerado uma disputa entre as influências integralistas e os pioneiros da educação nova, a partir de 1945 essa última, já se delineava como predominante:

A predominância da pedagogia nova já pode ser detectada na comissão constituída em 1947 para elaborar o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A fim de dar cumprimento ao disposto na Constituição de 1946 que atribuiu à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, o então Ministro da Educação, constituíra a referida comissão convidando para integrá-la os principais educadores da época. (SAVIANI, 2005, p. 14)

Essa visão da pedagogia nova, se deu na prática através da criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na cidade de Salvador, Bahia, no ano de 1950. A instituição educacional idealizada por Anísio Teixeira era uma escola de educação primária, cujo principal objetivo era oferecer educação integral, constituindo-se pelas Escolas- Parque e as Escolas-Classe. A primeira era destinada às atividades educativas, como: trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física, entre outras. E na segunda, escolas-classe, eram desenvolvidas as atividades normais ou convencionais das demais escolas, estudando ciências físicas e sociais, leitura, escrita e aritmética. Durante um turno a criança estuda numa das escolas-classe e no outro turno na escola-parque. A criança recebia assistência médica, orientador educacional e merenda escolar

Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito (TEIXEIRA, 1962, p. 21-33).

Anísio Teixeira, como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), preparando o plano educacional da nova capital, pretendia criar 28 Escolas-Parque nas superquadras de Brasília. Algumas foram construídas, mas o projeto de educação integral de Teixeira não foi adiante. A primeira Escola-Parque de Brasília foi inaugurada no mesmo dia da inauguração da cidade, em 1960. Segundo Gadotti (2009), dois anos depois, o próprio Anísio Teixeira reconheceu que o projeto havia sido desfigurado: dando prioridade ao aumento da matrícula, o tempo integral havia sido suprimido.

Segundo Cavaliere (2010), Teixeira teve posição ativa em todo o processo de discussão que veio culminar na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961. Além disso foi relator do Plano Nacional de Educação elaborado pelo Conselho Federal de Educação e aprovado em 1962, que tinha entre suas metas qualitativas a instauração do dia completo para as duas últimas séries do ensino primário, além disso as antigas quinta e sextas séries deveriam incluir em seu programa o ensino das artes industriais. Segundo a autora (2010), esse plano, ainda, propunha para o ensino médio o estudo dirigido e a extensão do dia letivo para seis horas de atividades, compreendendo estudo e práticas educativas. Além disso, Teixeira elaborou sugestões para que a articulação das instâncias federal, estadual e municipal garantisse aos serviços educacionais uma necessária unidade, transformando-os nos mais importantes serviços públicos do país.

Segundo a autora (2010), em toda a obra de Anísio Teixeira, podem ser listadas passagens que apresentam a defesa de uma escola de educação integral, dessa forma a autora aponta que:

As bases sobre as quais o autor formulou sua concepção de educação integral são, resumidamente, o entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida; o entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola; e a busca da escola verdadeiramente “comum”, isto é, democrática. A concepção de educação integral de Anísio aprofundou-se com base no pragmatismo, na compreensão de que o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal. Para além das concepções e movimentos políticos conjunturais, o grande diferencial do pensamento sobre educação escolar integral desenvolvido por Anísio deveu-se ao aprofundamento de seus fundamentos filosóficos, a partir, justamente, da filosofia social de John Dewey. (CAVALIERE, 2010, p. 258)

Segundo a autora (2010), Teixeira, que pensava em um processo de integração social, teve força para persistir em seu projeto reformista até o início da década de 60, quando um novo período autoritário o retirou da vida política. As ideias presentes em Dewey de democracia e de valorização do conceito de experiência são elementos fundamentais para a criação do modo de vida democrático nas perspectivas de educação integral em Teixeira.

Somente uma escola que funcionasse como uma espécie de universidade para crianças e adolescentes poderia propiciar esse tipo de experiência. Foi a associação entre o projeto republicano de educação pública e a teoria pragmatista da educação como reconstrução da experiência, ao lado da forte crítica ao sistema escolar vigente, que

impulsionou a elaboração do projeto anisiano de educação integral. (CAVALIERE, 2010, p. 258)

Posteriormente, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Estado do Rio de Janeiro, em que o idealizador foi Darcy Ribeiro, retomando o projeto de escola pública de Anísio Teixeira, com o fim de oferecer educação integral a crianças de baixa renda. Com relação as ideias desses centros têm-se:

o horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem, e a diferença de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão. (Maurício, 2004 apud Gadotti, 2009, p. 25)

Segundo Mauricio (2004) apud Gadotti (2009), esses centros buscavam assegurar as crianças de primeiro grau, um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola deveria servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência e o conhecimento formal exigido pela sociedade.

De maneira geral, além do horário integral, todos os centros teriam biblioteca, setor de animação cultural, estudos dirigidos, alimentação, esporte, equipe de assistência médica e pedagógica. Também havia um trabalho de alunos residentes, ou seja, crianças que se encontravam em situação de abandono e eram acolhidos nos centros por um casal, que recebia treinamento para exercer tal função, porém já se esperava que a estadia fosse temporária, havendo um trabalho de assistência social junto à família responsável pela criança. Esta ação integrada ao projeto dessas escolas traria a possibilidade entre especialistas e não especialistas (casal-residente) de impedir que essas crianças abandonassem a escola, trazendo uma nova forma de ver o problema social e poder intervir diretamente sobre ele.

No entanto, segundo Cavaliere (2014), dentre as 100 unidades da capital do Rio de Janeiro, nem todas chegaram a funcionar totalmente. Após a inauguração das primeiras unidades dos centros, observou-se a diminuição da frequência dos alunos nas unidades de fundamental II, refletindo a ausência de recursos necessários à manutenção do horário integral, a tendência foi a transformação dessas unidades em escolas de anos iniciais, para as quais a demanda pelo horário integral manteve-se maior.

Além disso, autora destaca as maiores críticas levantadas com relação ao programa:

aspectos clientelistas/ eleitoreiros do programa, o que incluiria os prédios “faraônicos”; à incoerência da proposta de horário integral dada a insuficiência da estrutura educacional para o horário parcial; à execução propriamente do horário integral; ao caráter marcadamente assistencial da proposta. (CAVALIERE, 2014, p. 173).

Outra crítica, apontada por Paro (1988), é o fato de que o governo do Rio de Janeiro criou uma espécie de escola paralela, ao invés de investir nas escolas que já existiam. Outro ponto importante era seu caráter assistencialista, não buscando discutir as questões sociais que estão para além dos muros da escola, fazendo com que este espaço fosse o centro da resolução de desigualdade sociais. Além disso, ele aponta que as escolas não estão preparadas para receber o aluno nem em tempo parcial, muito menos integral.

Outras experiências de educação integral foram desenvolvidas no Brasil, como o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)¹⁴ no Estado de São Paulo. Segundo Gadotti (2009), tratava-se de convênios que o governo do Estado mantinha com as prefeituras, repassando verbas para atender crianças para além do turno diário com a preocupação de enfrentar os índices de evasão e repetência dos educandos. No entanto, o programa não foi para a frente por falta de recursos.

Antes de tratar sobre as políticas neoliberais e a relação dessas com a Educação Integral, faz-se importante trazer uma breve reflexão sobre a concepção de Educação Integral existente no movimento dos integralistas. A apresentação dessa concepção é relevante uma vez que esta, ao longo do século XX, se contrapunha aos ideais dos escolanovistas no Brasil.¹⁵

2.4 Concepção de Educação Integral dos Integralistas no Brasil

Os integralistas no Brasil formavam, em meados da década de 30, um movimento político de extrema-direita nacionalista ligado à igreja católica, denominada Ação Integralista Brasileira. Esse grupo demonstrava um posicionamento contrário as ideias da Escola Nova, monopolizavam o ensino e atendiam quase que exclusivamente quem detinha poder e condições financeiras, ou seja, uma elite conservadora brasileira. (SAVIANI, 2005).

No campo da educação, se destacavam alguns pensadores, como por exemplo: Plínio Salgado¹⁶ e Alceu de Amoroso Lima¹⁷.

Para Alceu de Amoroso Lima, sendo a pedagogia a formação do homem, de preparação para a vida, devia haver uma finalidade, um objetivo, um ideal a se alcançar. A pedagogia devia se opor “ao naturalismo pedagógico, em suas inúmeras modalidades modernas, e caber

¹⁴ Profic foi lançado, em São Paulo, durante o governo Franco Montoro (1983-1986), idealizado pelo secretário de educação do estado de São Paulo José Aristodemo Pinotti.

¹⁵ Para maiores informações sobre, sugere-se a seguinte referência: COELHO, L. M.; Integralismo, Anos 30: Uma Concepção de Educação Integral. V Jornada do Histedbr - História, Sociedade e Educação no Brasil, 2005, Sorocaba, São Paulo. Instituições escolares brasileiras: História, historiografia e práticas. Sorocaba, [s.n.]. 2005. p. 1-15.

¹⁶ Foi um político, escritor, jornalista e teólogo brasileiro.

¹⁷ Foi crítico literário, professor, pensador, escritor e líder católico brasileiro.

simultaneamente à Família, à Igreja e ao Estado”. (LIMA, 1931, p.7 apud SAVIANI, 2005, p. 12). Para os integralistas a pedagogia integral englobava:

Dois planos, o cronológico e o ontológico. O primeiro compreende três momentos formativos: a educação, que vai do nascimento à morte; a instrução, que vai da puberdade à morte; e a cultura, que vai da maturidade à morte. Esses momentos cronológicos se distribuem, por sua vez, em três planos ontológicos: o físico (ordem da natureza), o intelectual (ordem das ideias) e o plano moral e religioso (ordem dos deveres). Ao plano ontológico correspondem três modalidades pedagógicas com finalidades distintas: a educação tem por finalidade infundir hábitos, a instrução ministrar conhecimentos e a cultura, elevar a personalidade individual e social. (SAVIANI, 2005, p. 12)

Nota-se que os fundamentos do movimento integralista se dão a partir da tríade - Deus, Pátria e Família, consubstanciando “não somente a visão de homem e sociedade, mas também a visão do movimento em relação à educação.” (COELHO, 2003, p. 3)

Segundo Coelho (2003), ainda para Plínio Salgado a Educação aparece como uma ação baseada na hierarquia, na conformidade e na obediência, como pode ser visto no trecho:

Como obra de educação intelectual, o Integralismo trata de criar o sentido de autonomia nacional de nossas elites, o gosto pelos estudos (...) Como escola moral, o Integralismo dissemina pelas suas legiões, bandeiras, terços e decúrias, os conhecimentos indispensáveis à formação de uma consciência nacional esclarecida e subordinada aos imperativos espirituais e cívicos, sem os quais não se concebe a grandeza de uma Pátria; é escola de disciplina, de hierarquia; é centro cultural de virtudes individuais indispensáveis à construção do Todo Nacional. (SALGADO, 1935 apud COELHO, 2003, p.4)

Para a autora, o movimento dos integralistas buscava uma formação integral para o homem integral, com atividades em diversos campos do conhecimento, residindo nesse objetivo o campo da Educação Integral. No entanto, como citado anteriormente, essa educação integral teria como aspectos a subordinação do indivíduo ao Estado e a igreja, tendo como eixo estruturante a obediência no processo educativo.

a tríade Deus, Pátria e Família, marco fundamental do pensamento-ação integralista, *conforma* uma concepção de educação. Ao *conformá-la*, constitui também uma concepção de Educação Integral, presente no movimento. Essa concepção última – de Educação Integral – consolida-se por meio de atividades formativas que levam em consideração a *totalidade* do ser humano. Em outras palavras, suas possibilidades físicas, morais, cívicas, intelectuais, artísticas e espirituais. Não podemos nos esquecer, no entanto, que essa concepção comporta um forte componente moralista, em que as *verdades fundamentais* do movimento são sempre trazidas à tona, consolidando *visão altamente reprodutora* na relação educação-ensino. (COELHO, 2003, p. 5)

Essa referência de educação para os integralistas se faz necessária porque boa parte das escolas, dos cursos de pedagogia e das universidades permaneceram sob o controle da Igreja e sob a influência dessa concepção pedagógica.

Antes de tratar sobre a política de tempo integral no Brasil recente e uma discussão sobre esse período, faz-se necessário trazer um debate sobre o que representa o Estado numa perspectiva neoliberal.

2.5 O Estado numa perspectiva neoliberal

Segundo Assis, Machado e Ganzeli (2018), a Constituição Federal de 1988 é um marco no processo de redemocratização do país, especialmente no que se refere ao direito à educação, incorporando a Educação Infantil, a Educação Básica e aprimorando textos no que tange o Ensino Médio. Esta nova composição se dá pelas lutas sociais contra o regime de ditadura militar e pela opção política por um Estado Democrático de Direito (art. 1º CRFB/88). No entanto, é importante não perder de vista que a Constituição é “o retrato mais fiel das contradições de um país que, recém-saído de uma ditadura, se lança à organização de sua sociedade, sem clara definição político–ideológica, mas hegemonicamente liberal” (MACIEL e SILVA, 2018, p. 32)

O conceito de Estado Democrático de Direito é construído ao longo dos séculos, mas em especial, a partir da dissolução de um Estado monarca e a partir das revoluções liberais, com destaque à burguesia que teve acesso a novas formas de entender a relação do Estado com a economia. Nesse sentido, o “Estado de Direito faz–se presente pelas limitações dadas àquele que governa, destacando a supremacia de uma constituição garantindo certos parâmetros na governabilidade que estariam fora de uma esfera subjetiva individual.” (Assis, Machado e Ganzeli, 2018, p. 12)

O Estado de Direito não modifica a lógica de exploração das classes populares, apenas substitui os exploradores, no caso, o monarca pela burguesia; daí também porque é entendido como Estado Liberal. A igualdade formal garante às classes populares alguns pontos de manobra para organização de movimentos populares e científicos, uma vez que entendem–se como cidadãos ocasionando o surgimento de reivindicações contra essa forma de organização do Estado.

Segundo Höfling (2001), as teorias liberais entendem que o Estado serve para garantir os direitos individuais, sem interferência nas esferas da vida pública e na esfera econômica da sociedade. Entre os direitos individuais, destacam-se a propriedade privada como um direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para garantir essas duas. Na medida em que o Estado, no capitalismo, não institui, não concede a propriedade privada, não tem poder para interferir nela. Tendo como função arbitrar conflitos que possam surgir na sociedade civil, em que proprietários e trabalhadores estabelecem relações de classe, realizam contratos e disputam

interesses distintos. Na perspectiva liberal, a economia, assim como os indivíduos, deve ser livre e regida pela força natural da sua própria dinâmica, sem intervenção estatal.

Diante de uma crise que assolou o mundo no ano de 1929 com o colapso do liberalismo econômico, surge a teoria de John Maynard Keynes, que passam a compor o rol de responsabilidades de um novo formato de Estado, também conhecido como Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*. A teoria keynesiana tem uma inquietação econômica de ordem política em que o modelo socioeconômico buscou mobilizar “uma correta combinação de Estado, mercado e instituições democráticas para garantir a paz, a inclusão, o bem-estar e a estabilidade” (HARVEY, 2013, p. 20 apud Assis, Machado e Ganzeli, 2018, p. 14).

Segundo os mesmos autores (2018), o keynesianismo favoreceu a prevalência do público sobre o privado, ainda que restrito a lógica capitalista, uma vez que apontava a importância do Estado como agente ativo na economia, capaz de alavancar a economia dos países, principalmente europeus e Estados Unidos, através de investimentos públicos e da criação de políticas sociais.

Segundo Singer (2002), Keynes buscou ferramentas para a superação dos ciclos dentro do próprio capitalismo que os ideais liberais clássicos não conseguiram superar, pois o sistema capitalista se constrói na oscilação entre expansões desenfreadas e grandes depressões, em que quando a economia está em expansão há um otimismo por parte dos empresários, no entanto quando ocorre um excesso de capacidade produtiva e de estoques a economia entra em crise, conseqüentemente, não há novos investimentos para a produção, há a demissão de trabalhadores e se instaura uma crise econômica. Segundo Singer (2002), é neste período que o Estado deve intervir na economia através da implantação da efetiva demanda, com gastos públicos e/ou pela administração da oferta de dinheiro, controlando assim as taxas de juros a um nível que proporcione investimentos dos setores privados.

Na década de 80, a economia mundial começou a dar sinais de esgotamento com a hiperinflação e com o aumento da dívida pública de diversos países, colocando em discussão o modelo de Estado de Bem-Estar Social e ganhando força a ideologia de um Estado mínimo, neoliberal.

Segundo Assis, Machado e Ganzeli (2018), o neoliberalismo busca ressignificar o conceito de cidadania, com a prevalência do direito individual sobre o direito coletivo, valendo-se das relações de mercado na aquisição de bens e serviços e considerando o indivíduo como o único responsável pelo seu bem-estar.

[...] o Estado neoliberal deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados livre funcionamento e do livre comércio. Trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais. O arcabouço legal disso são obrigações contratuais

livremente negociadas entre indivíduos juridicamente configurados no âmbito do mercado. (HARVEY, 2013, p. 75 apud Assis, Machado e Ganzeli, 2018, p. 15)

A teoria neoliberal é permeada por paradoxos dentre os quais se destaca sua relação com o a democracia:

[...] embora se suponha que os indivíduos sejam livres para escolher, não se supõe que eles escolham construir instituições coletivas fortes (como sindicatos) em vez de associações voluntárias fracas (como instituições de caridade). Os indivíduos com toda certeza não deveriam escolher associar-se para criar partidos políticos voltados para forçar o Estado a intervir no mercado ou eliminá-lo. Para defender-se de seus maiores temores – o fascismo, o comunismo, o socialismo, o populismo autoritário e mesmo o regime da maioria – os neoliberais têm de impor fortes limites à governança democrática, apoiando-se em vez disso em instituições não democráticas e que não prestam contas a ninguém (como o Banco Central norte-americano e o FMI) para tomar as decisões essenciais. (HARVEY, 2013, p. 79 apud ASSIS, MACHADO E GANZELI, 2018, p. 15)

Neste sentido, o Estado Democrático de Direito, a depender de seu comportamento sociopolítico, pode caracterizar-se como um Estado Neoliberal. Höfling (2001) explica que a concepção neoliberal de sociedade e de Estado, recupera e dá uma nova aparência ao liberalismo dos séculos XVIII e XIX e aponta que a interferência estatal constitui uma ameaça as liberdades individuais:

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade. (HÖFLING, 2001, p. 38)

O eixo norteador do Estado neoliberal parte de uma forte crítica ao princípio intervencionista do Estado e caracteriza-se pela defesa do próprio mercado como regulador das ações econômicas e pela ênfase da redução de investimentos nas áreas sociais com o objetivo de tornar o Estado desobrigado de investir em políticas públicas sociais (ASSIS, MACHADO e GANZELI, 2018).

Dessa forma, as políticas sociais na educação (foco desse trabalho), são consideradas obstáculos ao desenvolvimento da sociedade.

os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada. Um sistema estatal de oferta de escolarização compromete, em última instância, as possibilidades de escolha por parte dos pais em relação à educação desejada para seus filhos. (HÖFLING, 2001, p. 38)

No Brasil não é diferente, é nesse emaranhado de interesses contraditórios (caracterizado pelo neoliberalismo), conflitantes e convergentes, que as políticas educacionais emergem, pós ditadura militar, a despeito dos movimentos sociais, em desfavor das demandas

sociais, que dependem da escola pública, e em favor das classes que podem pagar pela educação de seus filhos. (MACIEL e SILVA, 2018)

A origem da reforma do Estado no Brasil, na perspectiva de implantação do modelo neoliberal, remonta o ano de 1990 com a eleição de Collor¹⁸, do Partido da Renovação Nacional (PRN). Segundo Assis, Machado e Ganzeli (2018), a proposta desse governo era de um Estado que assumisse as tarefas de apoiar a transformação da estrutura produtiva e corrigir os desequilíbrios sociais. Foi proposto um novo padrão de intervenção na economia que promoveria a reforma no sistema tributário. Apesar de um discurso que buscava modernização, essa gestão foi marcada por pacotes econômicos (como congelamento de preços e salários) que não alteraram os processos inflacionários presentes na realidade do país e acabaram levando, no ano de 1992, a cassação do mandato do então presidente, assumindo seu vice Itamar Franco¹⁹, redimensionando o processo de reformas do Estado.

Posteriormente, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC)²⁰, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) os princípios reformadores do papel do Estado entram de forma estrutural e com mais força e importância do que as experiências anteriores, através de um modelo gerencial.

Ou seja, segundo os mesmos autores (2018), o Estado, nesse período, é definido em quatro setores: o poder legislativo, o poder judiciário (presidente e os servidores civis); as atividades exclusivas, com o poder direto do Estado, contemplando as forças armadas, agências de impostos, de financiamento, agências reguladoras e controle dos serviços sociais e da seguridade social, com a finalidade de garantia da lei e de políticas públicas; o setor de bens e serviços que compreende empresas estatais; e serviços não exclusivos, considerados aqueles que o Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal.

No caso, a oferta de educação se enquadra no setor de serviços não exclusivos, no qual o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas e privadas. Nesse sentido, o importante é a qualidade e o custo dos serviços prestados aos cidadãos, com o princípio de eficiência, ou seja, da busca de uma relação entre qualidade e custo dos serviços colocados à disposição do público.

Ao abdicar da exclusividade no oferecimento da educação e assumir a tônica da competitividade no atendimento das demandas educacionais, o governo esvazia o sentido da política educacional como política social, compreendida como “ações do governo voltadas para a redistribuição dos benefícios sociais que visam promover os

¹⁸ Fernando Affonso Collor de Mello, mais conhecido como Fernando Collor, é um político brasileiro. Foi presidente do Brasil, de 1990 até sofrer um processo de impeachment em 1992.

¹⁹ Itamar Augusto Cautiero Franco foi presidente da República, tendo governado entre 1992 e 1995 após seu antecessor, Fernando Collor.

²⁰ Presidente brasileiro de 1995 a 2002.

indivíduos à condição de cidadãos, frente às desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 1993, p.140 apud ASSIS, MACHADO e GANZELI, 2018, p. 19).

Com base na reflexão feita sobre Estado Democrático de Direito, neoliberalismo e o caso brasileiro, é possível contextualizar as políticas desse período no campo da Educação.

2.5.1 Década de 90, legislação brasileira e Educação/Tempo Integral

Em âmbito federal, no governo Collor houve a criação dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), buscando retomar as ideias do Cieps e do Profic. Com o impedimento de Collor, o governo de Itamar Franco retomou o projeto e mudou de nome, passando a Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Nos dois projetos o aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas.

Segundo o MEC, esses programas visavam atender as demandas da legislação acerca da educação pública e de educação integral no Brasil, encontradas nos documentos oficiais.

Como na Constituição Federal de 1988, que tem como caráter a garantia de acesso à educação pública em todos os níveis, artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (BRASIL, 1988)

Outras legislações criadas na década de 90 foram a reformulação da LDB e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, posteriormente o Plano Nacional de Educação – 2001/2011(PNE) que também levantam a questão do atendimento integral.

Na LDB, em seu art. 87º§ 5º fica estabelecido que: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.” (BRASIL, 1996)

No ECA, lei nº 8.069/1990, capítulo III, o artigo 19º, trata do desenvolvimento integral da criança: “é direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral. (BRASIL, 1990).

E posteriormente, nesse mesmo período, a criação de um novo PNE (2001- 2011), que segundo dados do MEC (2001), teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a

Constituição Federal, a LDB e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a “Conferência Mundial sobre educação para Todos”, realizada na Tailândia, em 1993. (BRASIL, 2001).

Dessa forma, no PNE (2001-2011) tem-se na sua meta vinte e um: “ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.” (BRASIL, 2001, p.21)

Posteriormente ao PNE de 2001, em 2014 surge o novo PNE (2014-2024), Lei nº 13.005 de 2014, que aponta em sua meta seis que cabe ao governo brasileiro “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.” (BRASIL, 2014)

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), na década de 90 ocorre uma disputa entre os ajustes dos sistemas educacionais as demandas da nova ordem do capitalismo e as demandas por um processo de democratização do acesso ao conhecimento. Esse período registra a presença de organismos internacionais que entram atuando em termos organizacionais e pedagógicos, através de grandes eventos, produção documental e assessorias técnicas. O primeiro desses eventos foi, a já mencionada, Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Como o Brasil apresentava grandes taxas de analfabetismo, foi solicitado a desenvolver ações para estimular políticas educacionais, não apenas nas escolas, mas pela comunidade, família e meios de comunicação. A UNESCO e o Banco Mundial completam o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas. Segue um trecho do documento criado nessa conferência:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. (WCEA, 1990, p. 157adup FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 98)

O Banco Mundial adotou as conclusões da Conferência, elaborando diretrizes políticas, através da publicação do documento “Prioridades e estratégias para a educação”, de 1995, onde, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), tem como objetivos melhorar o atendimento escolar e para isso, recomenda uma reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos. Além disso, recomenda o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e dos laços entre os setores público e privado na oferta de educação e indica a importância que deve ser dada aos resultados, a avaliação da aprendizagem e a descentralização da administração das políticas sociais.

As diretrizes do banco continuam até hoje, como pode ser visto no documento: “Aprendizagem para Todos: estratégia 2020 para a educação”:

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. Conhecimento e qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 7)

Esses organismos internacionais, principalmente representado pelo Banco Mundial, irão nortear as diretrizes na educação brasileira ao longo de toda década de 90 e, inclusive, no período atual. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), a elite brasileira encontrou na figura de FHC, a liderança capaz de construir um projeto hegemônico, subordinado à nova ordem mundial do capital, construindo um governo sob a ortodoxia econômica, de ajuste fiscal no contexto de forte doutrina dos organismos internacionais. Para o autor, o apoio desse projeto é a doutrina neoliberal. Essa doutrina se limita por alguns pressupostos que se constituem em uma hegemonia em construção a nível global e com mais ênfase nos países periféricos como o Brasil.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), o projeto educativo desse governo encontrou coerência quando articulou o projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital, transformando ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política de Estado e diluindo o sentido de público, em que o Estado passa a ter ainda mais uma função privada.

Para os autores (2003), a carência de uma efetiva política pública compatíveis com a geração de riqueza no Brasil, como mais investimentos no campo educacional, foi conduzindo a medidas paliativas que reiteram a ruína da educação pública. Dessa forma, o MEC adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais. Tratando-se de uma perspectiva pedagógica individualista e fragmentada

coerente com o ideal de desregulamentação, flexibilização e privatização da economia e com o desmonte dos direitos sociais. “Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação.” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 108).

Nesse sentido, a criação da LDB representou, segundo Fernandes (1991) apud Frigotto e Ciavatta (2003), uma grande traição as camadas populares, fazendo uma síntese deturpada do longo processo de negociação do projeto com a sociedade organizada. Dessa forma, deu ao governo o que ele necessitava - um projeto de lei em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização.

No entanto, ainda representa a principal legislação que rege a educação brasileira e, de alguma forma, introduziu aspectos ligados ao atendimento em tempo integral para crianças quando traz em seu artigo vinte e nove:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Também faz menção a uma progressiva ampliação do período de permanência na escola, em seu art. 34:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola[...] §2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

Nesse período houve também a criação do FUNDEF, citado anteriormente que segundo dados do MEC:

foi criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos. Com este fundo de natureza contábil, cada Estado e cada município recebe o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do Ensino Fundamental. Além disso, é definido um valor mínimo nacional por aluno/ano, diferenciado para os alunos de 1ª à 4ª série e para os da 5ª à 8ª série e Educação Especial Fundamental. (BRASIL, 2017. p.1)

Mas, que segundo Frigotto e Ciavatta (2003), se manifestou numa descentralização dos encargos de manutenção da educação para municípios, sem exigir condições mínimas de atendimento qualitativo. Essa descentralização da gestão em seus aspectos administrativos e financeiros significou a responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento escolar de seus alunos, a partir de parâmetros de avaliação definidos externamente e com a maior racionalização nos gastos, incluindo o incentivo à captação de recursos via parcerias público/privadas e via projetos de voluntariado. Nesse contexto, surge o Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Básica (SAEB), que segundo Frigotto e Ciavatta (2003), constituiu-se em mais um instrumento coercitivo com efeito desagregador e punitivo as escolas tratando-se de uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino. Esse ponto, das avaliações externas será retomado no capítulo seguinte.

Dessa forma, no contexto do neoliberalismo são definidos novos padrões de escola e de gestão educacional, fundamentados em uma racionalidade instrumental e nos princípios e critérios norteadores das relações de mercado.

Muitas reformas ocorridas no período FHC foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988. Como exemplo, a priorização do ensino fundamental na política de financiamento, via a instituição do FUNDEF, pela emenda à Constituição n. 14/06 e lei n. 9424/96. A criação de tal Fundo, bem como outras políticas de importância capital na distribuição das competências e responsabilidades entre os entes federados em matéria educacional, só foi possível mediante a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Por meio da referida Emenda, o amplo direito à educação, do nascimento à conclusão do ensino médio, sem o limite de idade previsto na lei anterior, lei n. 5692/71, foi substituído pela prioridade no ensino fundamental [...] a progressiva universalização do ensino médio. (OLIVEIRA, 2009, p. 199)

Segundo Oliveira (2009), essa alteração constitucional marcou a mudança de foco nas políticas educacionais - a vocação universal na condução das políticas passou a ser substituída pela noção de priorização aos mais necessitados e a públicos-alvo específicos. O conjunto de reformas implantadas na educação brasileira resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao financiamento, principalmente no que tange a educação básica.

A condução de tais reformas era justificada pela necessária modernização do país, que carecia de força de trabalho mais bem qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva. A ênfase na educação geral como essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho – agora mais flexível e adaptável – foi responsável pelas mudanças no currículo e pela adoção da matriz de competências, bem como pela instituição de um mecanismo de financiamento do ensino fundamental, [...] que obrigou os estados e municípios a assumirem suas respectivas responsabilidades com tal oferta. (OLIVEIRA, 2009, p. 200)

No que tange a relação ensino-aprendizagem, as reformas educacionais desse período, com base nos documentos internacionais, se deram através da adoção de orientações que buscam a aquisição de aptidões e habilidades, centralizada nos pilares do modelo “aprender a aprender”²¹. Na realidade, através da aplicação dessa pedagogia, o objetivo adotado é a valorização das competências, especialmente voltadas para a eficácia na produtividade.

o lema “aprender a aprender” visa a operar algo semelhante na medida em que, em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado. [...] os conhecimentos transmitidos pela escola passam a ter valor

²¹ Vigotski e o “Aprender a Aprender”. Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana, Newton Duarte, 2001.

apenas na medida em que sua aprendizagem gere a capacidade permanente de aprendizagem, isto é, o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere o “aprender a aprender”. O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e o permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo. (DUARTE, 2001, p. 197)

Como foi apontando anteriormente, as reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendências em nível internacional, com a influência de organismos internacionais (como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional - FMI). Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas no campo da educação, especialmente nas relações entre Estado e municípios e na relação entre a esfera pública e privada.

O contexto neoliberal e a falência de políticas públicas e educacionais na década de 90, vão culminar na eleição de Luís Inácio Lula da Silva (LULA)²², do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2003, apoiado pelas camadas populares da sociedade. Ele foi eleito na busca por uma nova forma de governo que rompesse com a estrutura política vigente. Nesse contexto, se encontra a criação do Programa Mais Educação, mas antes de adentrar na temática específica desse programa, foi importante considerar o caráter social e político que engendrou esse período da constituição de leis voltadas para educação pública e integral na década de 90 e início dos anos 2000.

²² Presidente brasileiro de 2003 até 2010.

3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO

Mais especificamente sobre o Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação, busca-se trazer o desenho desses dois programas, ou seja, o contexto político de seu surgimento, bem como a legislação e documentos que os envolvem, levando em consideração quais eram/são seus objetivos e diretrizes, público-alvo (abrangência) e seu arranjo institucional. Juntamente com a referência ao desenho do Programa é importante ressaltar qual a concepção de Educação ou de Tempo Integral que eles têm, com base em seu desenho. Dessa forma, sobre o PNME, busca-se realizar o mesmo exercício do PME, lembrando que esse Programa ainda está em execução.

No capítulo seguinte será realizado um trabalho de análise dos dois programas, o fim de um e início do outro, bem como as permanências e mudanças em seus arranjos políticos e no que seria uma concepção de educação/tempo integral.

3.1 Programa Mais Educação e seu contexto histórico/político

O Programa Mais Educação foi instituído e regulamentado durante o governo do Presidente Lula e durante a gestão do então Ministro da Educação - Fernando Haddad. No mesmo período do início do Programa o ministério da Educação também apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), (BRASIL, 2008). Mas qual era a conjuntura da criação do Programa? Ou seja, qual era a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que o produziram? (FRIGOTTO, 2011)

A eleição de Lula, como citado anteriormente, apresentava-se como uma alternativa as políticas neoliberais da década de 90, ou seja, uma busca pelo “combate à desigualdade dentro da ordem de uma sociedade capitalista onde sua classe dominante é das mais violentas e despóticas do mundo.” (FRIGOTTO, 2011, p. 239). O neoliberalismo como opção de condução social/política/econômica da sociedade, baseado na liberalização econômica do mercado, no processo de privatização de empresas estatais, na austeridade fiscal e na flexibilização do trabalho²³, geraram uma grande crise na década de 90, nos países periféricos, incluindo o Brasil.

As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/ rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio, desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. (FRIGOTTO, 2011, p. 240)

²³ Para maiores informações sobre, sugere-se a seguinte referência: CARNEIRO, Ricardo. Desenvolvimento em crise: a economia brasileira no último quarto do século XX. São Paulo: Ed. UNESP/IE-UNICAMP, 2002.

Nesse contexto, apresentado no fragmento acima, o presidente Lula foi eleito pela população brasileira, que acreditava em uma renovação política que olhasse mais para os anseios das camadas populares. Segundo Frigotto (2011), esse processo seria possível através de uma retomada do desenvolvimento econômico, com o controle das privatizações, diminuição do desemprego, diálogo com os movimentos sociais, ampliação de políticas sociais e a ampliação do consumo da população pobre. Nesse sentido, as políticas educacionais, também responderiam aos anseios populares, bem como o Programa Mais Educação, no que tange o tema da Educação Integral.

É importante trazer que, no mesmo governo e no mesmo período que a criação do Programa Mais Educação, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007 e que, segundo dados do MEC (2018)²⁴ é o principal indicador de qualidade da educação brasileira. Calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil para escolas dos municípios, e do SAEB, para os estados e o país, realizados a cada dois anos.²⁵

As políticas exercidas pelo governo Lula possuem rupturas e permanências que serão tratadas no próximo capítulo desse trabalho. Anteriormente, tem-se a apresentação do programa.

3.1.1 PME: apresentação geral

O Programa Mais Educação (PME), instituído por meio da Portaria Interministerial nº17 (BRASIL. MEC; MDS; ME; MC, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº7.083/2010, constituía-se, como uma política pública do governo federal que tinha como principal estratégia ampliar a jornada escolar e organizar o currículo numa perspectiva de incentivo a Educação Integral, por meio da intersetorialidade da gestão pública e da possibilidade de articulação com a sociedade civil, podendo desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte, lazer, cultura, arte, cultura digital, saúde e comunicação.

²⁴ Para maiores informações sobre, sugere-se a seguinte referência: <https://todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-e-o-ideb-e-para-que-ele-serve>. Acesso em 05/09/2018.

²⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, é uma referência desenvolvida nesse governo para servir de indicador de qualidade na educação. O IDEB mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. (OLIVEIRA, 2009, p. 204)

Tais atividades eram desenvolvidas em escolas das redes municipal e estadual, atendendo alunos no período de contraturno. Sua operacionalização era feita através da Secretaria de Educação Básica (SEB) em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), para isso recebia repasse de recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em que a verba vinha do FNDE para as escolas, mediante articulação das diretorias de ensino (municipal ou estadual). Para adesão ao programa as secretarias deveriam acessar a plataforma do PDDE Interativo e fazer sua inscrição via internet, através do portal Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). Segundo a Portaria Interministerial, nº 17/07 (BRASIL, 2007), através da junção do MEC, do Ministério do Esporte e do Ministério da Cultura, o Programa Mais Educação visava fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Nesse sentido, vamos falar especificamente desses pontos levantados sobre o Programa.

Sua base legal se estruturava, segundo dados da portaria já citada, a partir do artigo 34º da LDB, que determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola, bem como o já citado artigo 87º, que fala do regime de escolas em tempo integral; do também já citado ECA, que aponta que crianças e adolescentes devem ter proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Além desses, o PNE (2001-2011) e o PNE (2014-2024), retomando a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa. O PNE apresentou a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e Infantil. Além disso, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias.

Além desses documentos existe também o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, que, segundo dados do MEC (2009) tem por objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, em prol da melhoria da qualidade da educação básica, expressando o compromisso dos gestores estaduais e municipais para colocar em prática as diretrizes do PDE. No art. 2º do Decreto, são apresentadas 28 diretrizes voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica. Destacam-se, aquelas direcionadas para a ampliação do tempo na escola:

IV - Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial; VII - Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular (BRASIL, 2007)

Segundo MEC (2009), o PME foi criado levando em consideração que o poder público deveria assegurar a efetivação dos direitos referentes a vida, saúde, alimentação, educação,

lazer, esporte, profissionalização e cultura. Bem como, atender a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas grande parte de crianças, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos. Para isso adotou como critérios:

[...]atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional (BRASIL, 2009)

Já no ano de 2013, segundo Manual Operacional da Educação Integral (2013), o PME estabeleceu mais alguns critérios para seleção das unidades escolares: escolas contempladas com PDDE nos anos de 2009 até 2012; escolas estaduais e/ou municipais que possuíssem o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e finais; e escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família²⁶.

Tinha como uma de suas responsabilidades garantir articulação entre as políticas sociais para a inclusão de crianças e adolescentes e ampliar a vivência escolar de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento.

Para isso tinha como objetivos, em seu artigo 3º:

I- formular política nacional de educação básica em tempo integral; II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V -convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral. (BRASIL, 2007)

Além de seus objetivos, havia como princípios: a articulação das disciplinas curriculares com os diferentes campos do conhecimento e práticas socioculturais; a constituição de territórios educativos, por meio da integração dos espaços escolares com centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e etc; a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade; incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, de gênero, de opção política e de nacionalidade,

²⁶ Programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. (BRASIL, 2004)

por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e 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 dos profissionais no campo da educação integral. (BRASIL, 2007)

Da execução do PME, segundo documento “Programa Mais Educação: Passo a Passo” (BRASIL, 2009), esse iria promover a articulação de ações do Governo Federal que tinham como beneficiários crianças e adolescentes integrando os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura e do Esporte, podendo contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas. Tinha como responsabilidade proporcionar assistência técnica e conceitual, por parte dos ministérios e secretarias, com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial local. Dessa forma, o PME apresentava a necessidade de uma relação de intersetorialidade entre os ministérios para execução do programa e defendia que as prefeituras e/ou os estados exercessem parcerias com a iniciativa privada e com demais órgãos governamentais ligados a saúde, ao meio ambiente e ao esporte. Como pode ser visto na citação do “Manual Operacional de Educação Integral”:

A gestão da ação Relação Escola-Comunidade é intersetorial e se dará de forma articulada nos territórios em três níveis: nacional (federal - Ministérios), regionais (estados, municípios - Comitês e Conselhos) e locais (escolas – Equipe e Comitê Local). Outras instituições como, por exemplo, da iniciativa privada, da sociedade civil, universidades, faculdades e institutos de ensino, sistema S (SESI, SESC, SENAC, etc) e órgãos públicos deverão ser identificados e convidados a colaborar com as atividades comunitárias, tanto no nível de planejamento como de execução. (BRASIL, 2013, p. 37)

Como diretrizes, segundo mesmo documento (BRASIL, 2013), buscava contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de redes de ensino e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora; promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa; integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes; promover a capacitação de gestores locais; fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada; fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas; e desenvolver metodologias de planejamento de ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis.

Caberia, então, aos estados e municípios que aderissem ao PME: articular as ações de programas do Governo Federal, em curso em seus territórios e populações; articular ações de

outros programas de atendimento a crianças e jovens; mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades; e colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os ministérios e secretarias integrantes do programa.

Dessa forma, as secretarias estaduais e municipais de educação deveriam disponibilizar um professor vinculado à escola, denominado Professor Comunitário e nomear pelo menos um técnico da Secretaria de Educação municipal ou estadual (dependendo da rede), com a responsabilidade de coordenar as atividades realizadas nas escolas participantes do Programa. Segundo documento “Programa Mais Educação: Passo a Passo” (BRASIL, 2009), o Professor Comunitário seria escolhido pela própria comunidade escolar:

A secretaria designará, dentre os docentes nela dotados, um professor com preferencialmente 40 horas semanais para exercer a função de professor comunitário, e esse coordenará a oferta e a execução das atividades de Educação Integral. (BRASIL, 2009, p. 14)

Com relação as atividades²⁷ desenvolvidas, essas eram divididas em macrocampos, sendo eles: acompanhamento pedagógico (matemática, letramento, línguas estrangeiras, ciências, história, geografia, filosofia e sociologia); meio ambiente (Agenda 21 na Escola: educação para sustentabilidade e horta escolar e/ou comunitária); esporte e lazer (atletismo, ginástica rítmica, corrida de orientação, ciclismo, tênis de campo, recreação, voleibol, basquete, futebol, Futsal, handebol, tênis de mesa, judô, karatê, taekwondo, ioga, natação e xadrez) direitos humanos (oficinas sobre direitos humanos e convivência no espaço escolar); cultura e artes (flauta, hip hop, danças, teatro, pintura, grafite, desenho, percussão, circo, capoeira e cinema); cultura digital (software educacional); promoção da saúde; educomunicação (rádio, jornal, vídeo e fotografia); investigação no campo das Ciências da Natureza (laboratórios e feira de ciências) e; Educação Econômica e Cidadania (oficinas de educação financeira e cidadania).

As escolas urbanas deveriam escolher de 4 a 5 atividades, de acordo com a demanda da comunidade, tendo a obrigatoriedade de desenvolver a atividade de “Orientação de Estudos e Leitura”. No Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2013), há o requerimento de que o monitor mediador desta atividade deveria ser preferencialmente um estagiário vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ou graduando em estágio supervisionado.

Com relação aos estudantes que participariam do PME, deveriam ser escolhidos pela escola, apenas do ensino fundamental I e II, uma vez que o Programa era voltado para alunos

²⁷ Foram organizadas e estipuladas segundo o documento “Programa Mais Educação: Passo a Passo” (BRASIL, 2009)

desses ciclos, mas atendendo prioritariamente aqueles que fossem assistidos pelo Programa Bolsa Família e/ou que estivessem defasados na idade/ano e em séries que a escola notasse um maior índice de evasão e repetência. Segundo mesmo manual (BRASIL, 2013), o ideal era que a escola atendesse no mínimo 100 alunos matriculados nas unidades escolares. Sendo obrigatório que os alunos inscritos cumprissem 7 horas diárias ou 35 horas semanais em atividades gerais na escola. Cada turma deveria ser formada com 30 dos alunos inscritos, podendo abarcar alunos de séries variadas, conforme características de cada atividade.

Selecionadas as atividades, era necessário que a escola escolhesse os monitores²⁸ para desenvolver o trabalho com os alunos inscritos, devendo, preferencialmente, serem estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como por exemplo: contadores de história, mestres de capoeira e etc. Recomendava-se que quando houvesse ressarcimento de despesas de transporte e alimentação, que esse monitor não fosse docente da escola. Além disso, poderiam desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes de EJA e estudantes do ensino médio.

Com relação ao financiamento do PME, o montante de recursos destinados a cada escola seria repassado por intermédio do PDDE/Educação Integral, em conta bancária específica, em nome da unidade escolar.

No decreto nº7.083/2010, que dispõe sobre o Programa, tem-se em seu artigo sétimo a utilização de recursos oriundos do FNDE que prestaria “assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)”. (BRASIL, 2010).

Segundo o Manual Operacional (2013), os recursos para implementação do Programa, destinavam-se a ressarcimentos com despesas de transporte e alimentação dos monitores, aquisição dos materiais pedagógicos necessários para o desenvolvimento das atividades, aquisição de materiais de consumo e contratação de serviços.

A resolução do Conselho Deliberativo do FNDE, nº 21, de junho de 2012, também regia, entre outras coisas, os gastos dentro do Programa, desta forma os recursos seriam utilizados segundo artigo terceiro:

I - na aquisição de materiais permanentes e de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades do Programa Mais Educação; e

²⁸ Nomenclatura apresentada aos formadores das atividades nos documentos do Programa Mais Educação: Programa Mais Educação: Passo a Passo (BRASIL, 2009) e Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2013)

II - no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação. (BRASIL, 2012)

Com relação a compra de materiais permanentes, de consumo e a contratação de serviços (como por exemplo: contratação de empresas de transporte para locomoção dos alunos em atividades fora da escola, compra de materiais para atividades de esporte, de livros, computadores, equipamentos de som, instrumentos musicais, entre outros) a escola recebia, anualmente, de acordo com o número de alunos matriculados na unidade escolar.

TABELA 1 – VALORES EM REAIS PAGOS AS ESCOLAS PARTICIPANTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (2013)

Número de Estudantes	Valor em Custeio (R\$)	Valor em Capital (R\$)
Até 500	3.000,00	1.000,00
501 a 1.000	6.000,00	2.000,00
Mais de 1.000	7.000,00	2.000,00

Fonte: Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2013).

O Repasse da alimentação oferecida aos alunos do PME seria fornecida pelo estado, município ou Distrito Federal, adquirida com recursos repassados pela União via FNDE. Tal disposição estava regulamentada na resolução CD/FNDE nº 38, de julho de 2009, cujo conteúdo dispunha “sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE” (BRASIL, 2009). O valor de R\$ 0,90 por dia letivo era repassado a cada escola por aluno matriculado no Programa, de acordo com o Censo da educação do ano anterior.

Com relação ao ressarcimento dos monitores, exposto no artigo terceiro, inciso II, quarto paragrafo da lei citada anteriormente, tinha-se o valor de R\$ 60,00 para os monitores das escolas urbanas e R\$ 120,00 para as escolas rurais, por turma. Ou seja, a cada turma de 30 alunos formada, o monitor recebia esse repasse, atendendo somente o custeio para transporte e alimentação desses.

Dessa forma, no que tangia a valores, o máximo que uma escola ganhava com relação ao primeiro inciso era R\$ 9.000 por duração anual do Programa (uma vez que o repasse era de acordo com o número de alunos na unidade escolar) e com relação ao segundo inciso era gasto R\$ 60 por turma no período de um ano nas escolas urbanas e o dobro nas rurais. No entanto, nos meses de dezembro e janeiro, os monitores não receberiam o repasse por se tratar do período das férias. Tais monitores, não possuíam vínculo empregatício com as escolas, caracterizando trabalho de natureza voluntária.²⁹

²⁹ Resolução do Conselho Deliberativo do FNDE, nº 21, de junho de 2012: “§ 2º As atividades desempenhadas pelos monitores a que se refere o inciso II do caput deste artigo serão consideradas de natureza voluntária, na forma definida na Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.” (BRASIL, 2012)

Segundo Manual Operacional (BRASIL, 2013), um dos preceitos do PME se refere a importância da relação Escola-Comunidade, para isso o mesmo estava interligado ao Programa Escola Aberta, ou seja, a escola atendida pelo primeiro poderia também ser atendida pelo segundo. Esse segundo programa (Escola Aberta) tinha como objetivo fortalecer a integração entre a escola e o espaço que está inserida, ampliar as oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania e contribuir para a redução da violência escolar em unidades localizadas em regiões de risco e vulnerabilidade social. Dessa forma, a estratégia utilizada era estreitar a parceria entre escola e a comunidade ocupando o espaço escolar nos finais de semana com atividades educativas, culturais e esportivas, semelhantes as dispostas pelo PME. As ações deveriam ser planejadas pela equipe local a partir de consultas à escola e à comunidade para identificar as demandas, além de pessoas e instituições que se propusessem a compartilhar seus conhecimentos, habilidades e competências de forma voluntária. Segundo o documento, a escola também receberia repasse para atender a demanda aos finais de semana, nos moldes dos recursos do PME, como compra de materiais e ressarcimento aos monitores.

3.1.2 PME: Aporte Teórico

Como apresentado anteriormente, o Programa Mais Educação tem como aporte legal, legislações criadas visando a ampliação do tempo da criança nas escolas, caracterizando-se como uma política de indução para ampliação de tempo integral, segundo dados do MEC e do Decreto nº7.083/2010. Nesse sentido, o MEC em parceria com outras instituições públicas e privadas desenvolveu materiais que apontam as perspectivas teóricas que fundamentam o Programa, bem como sistematizaram experiências de Educação/Tempo integral no Brasil. Esses materiais estão disponíveis no site do Ministério da Educação e foram publicados para circular em bibliotecas escolares e universitárias. Segundo MEC, esse material tem como “objetivos ampliar o debate nacional sobre o tema, relatar modos de fazer educação integral em parceria com as comunidades e auxiliar a prática dos professores”. (BRASIL, 2009)

Um dos materiais produzidos pelo MEC, a partir da SECAD, foi chamado de “Série Mais Educação”, dentro dessa, há quatro documentos apresentados: Gestão Intersetorial no Território (BRASIL, 2009a), Texto Referência para o debate nacional (BRASIL, 2009c), Rede de Saberes Mais Educação (BRASIL, 2009b) e Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira (BRASIL, 2009). Esse último em parceria com universidades públicas e pesquisadores.³⁰

³⁰ Universidade Federal do Paraná, Universidade de Brasília, UNIRIO, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Minas Gerais. Os documentos foram organizados também com apoio e participação da pesquisadora Jaqueline Moll, pesquisadora da Universidade do Rio Grande do Sul, referência do campo da Educação Integral.

É importante, nesse trabalho, ressaltar os três primeiros documentos, uma vez que esses são muito relevantes no que tange ao desenho do Programa Mais Educação, pois apresentam, principalmente: um diagnóstico de Educação/ Tempo Integral no Brasil, bem como referências teóricas sobre o tema; os objetivos do Programa; quem deverá ser atendido por ele; os meios, instrumentos e procedimentos para implementação do Programa; os atores e arranjos institucionais feitos; e as metas a serem alcançadas. Além disso, são esses documentos que apresentam o que o MEC entendia sobre Educação/Tempo Integral.

O desenho da política pública “envolve um esforço de sistematizar ações eficientes e eficazes, com a aplicação de conhecimento de meios políticos para a adoção de instrumentos que permitam o atingimento de objetivos, resultados e metas dentro de contextos políticos específicos” (Howlett, 2014, p. 283-284 apud BRASIL, 2018, p. 71)

O primeiro documento citado, Gestão Intersetorial no Território (BRASIL, 2009a) apresenta o que levou a criação do Programa, bem como sua base legal e sua operacionalização, sendo um documento referência para o desenho do Programa.

Segundo esse documento, o Programa Mais Educação era um dos mais de 40 programas do governo Lula ligados a educação, esses programas estariam sendo criados para atender ao PDE de 2007, buscando um alinhamento com o PNE. O PDE seria um plano executivo organizado em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissionalizante e alfabetização, com o objetivo de “[...] expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento de um lado e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro.” (MEC, PDE, 2007, p.11 apud BRASIL, 2009a, p. 12) juntamente foi criado, o já citado, Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação e o Programa Mais Educação seria componente também do Plano de Ações Articuladas (PAR)³¹, elaborado por municípios e estados para o recebimento de transferências voluntárias e assistência técnica do MEC.

Todos esses planos, segundo o documento (BRASIL, 2009a) viriam com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica, uma vez que durante a década de 90 o país vinha alcançando a universalidade do ensino e nesse momento era importante pensar na questão da qualidade.

Segundo esse documento, Educação Integral constituiria uma ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral dos estudantes no mundo contemporâneo, marcado por constantes transformações - no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais e culturais e nas formas de comunicação. Dessa forma, a aprendizagem dos

³¹ O PAR [...] teve sua criação vinculada ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um dos pilares do PDE, objetivando a identificação e a solução de problemas que impactam, em especial, a educação básica no país, isto por meio da implementação de programas e projetos destinados à melhoria da qualidade da educação, no prazo de 15 anos, a contar da publicação daquele decreto. (COELHO, SOUZA, MENEZES e BERNADO, 2017, P.551)

alunos deveria estar ligada ao ato de educar na e para a convivência democrática, em que o interesse de todos devesse ser levado em consideração, formando um ser integral.

Sendo o processo de aprendizagem composto por quatro elementos: os sujeitos (educandos e educadores ocupando lugares dinâmicos), o espaço (lugares de aprender), o tempo (definido a partir dos sujeitos) e o conhecimento (interesses, necessidades e possibilidades dos sujeitos).

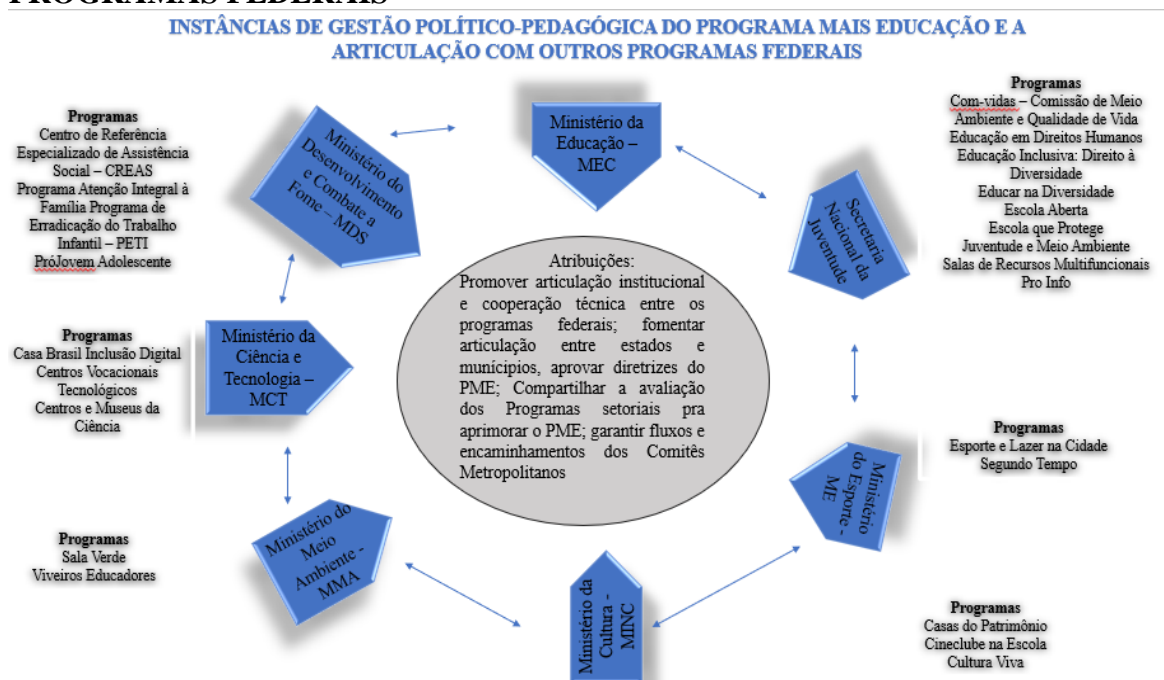
Uma proposta de educação integral demandaria, então, articulação de um conjunto de atores sociais e de programas para oferecer uma diversidade de oportunidades garantindo desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

A concepção de educação que o Programa defendia é de que existe um grande potencial educativo na associação de políticas públicas setoriais. Nesse sentido, um dos princípios era desenvolver o Mais Educação como um programa intersetorial, que consistiria na construção conjunta de recursos de poder e de legitimidade, uma vez que, segundo o documento (BRASIL, 2009a), a intersectorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas e gerenciais. Intersectorialidade seria:

articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas, visando o desenvolvimento social, superando a exclusão social. (JUNQUEIRA E INOJOSA, 1997, p. 24 apud BRASIL, 2009a, p.25)

Dessa forma, gradualmente iria organizando, a partir do monitoramento e avaliação de políticas setoriais uma gestão transversal na qual novas estratégias iriam sendo concebidas coletivamente.

FIGURA 1 – ORGANOGRAMA COM AS ARTICULAÇÕES INTERMINISTERIAIS E PROGRAMAS FEDERAIS



Fonte: Organização da autora (2018) com base no Caderno Gestão Intersetorial no Território (BRASIL, 2009a)

Segundo o mesmo, o tema da descentralização de políticas sociais passou a ser uma diretriz importante na gestão pública, principalmente no que tange execução e coordenação de programas sociais, com o distanciamento dos modelos centralizados no governo federal e uma ampliação da atuação de estados e municípios. Assim, o Programa defendia que a descentralização poderia impulsionar a participação popular, se aproximando das demandas locais.

Esse processo implicaria, dessa forma, que cada município pudesse definir seus critérios de implementação do PME, de acordo com a relevância que cada programa social tinha em dada realidade, ou seja, quais eram as articulações setoriais mais adequadas para cada contexto local, isso se daria através da realização de conselhos e conferências metropolitanas.

Dessa forma as instâncias de administração do PME se dariam através da dimensão nacional - MEC, FNDE, SECAD e SEB, com as atribuições de: administrar nacionalmente o PME, divulgar normas que regessem seu financiamento, propor as escolas a serem contempladas, efetivar o financiamento, acompanhar sua implementação, assistir tecnicamente à execução, avaliar e disseminar resultados.

Na dimensão territorial seriam as secretarias municipais e estaduais, com as atribuições de: apoiar o FNDE na divulgação das normas relativas ao processo de adesão e aos critérios de distribuição, alocação, repasse, execução e prestação de contas dos recursos do PDDE; apresentar dados e documentos exigidos pelo MEC; inserir dados relativos ao programa nos sistemas via internet (por exemplo, PDDE Interativo); garantir o cumprimento das normas do programa; manter dados atualizados; e efetuar prestação de contas.

E na dimensão escolar, direção e o conselho escolar tinha como atribuições: apresentar dados cadastrais e documentos exigidos em tempo estipulado pelo FNDE, encaminhar Plano de atendimento da escola as secretarias municipais e estaduais, fazer gestões permanentes no sentido de garantir a participação da comunidade escolar de forma sistemática nas decisões sobre o andamento do programa, executar os recursos repassados pelo governo federal e atender aos critérios relativos ao programa nas resoluções que o regem.

Para execução do mesmo, além da importância dada a intersectorialidade e descentralização de programas sociais, seria necessário levar em consideração os índices externos, sendo esses um resultado da combinação de várias informações que expressam de maneira sintética um dado fenômeno, sendo úteis porque criam referências capazes de orientar o planejamento e alocação de recursos, bem como permitir a construção de séries históricas de monitoramento e avaliação. (BRASIL, 2009a)

Nesse sentido, o uso do IDEB seria justificado como uma orientação, em que os gestores municipais e estaduais fariam uso para “articular as diversas políticas setoriais em torno de um

objetivo comum: oferecer educação de qualidade para crianças e adolescentes nos diversos espaços educativos já existentes ou naqueles que serão criados.” (BRASIL, 2009a, p.33). A ideia do Programa era utilizar o IDEB juntamente com as avaliações realizadas através de comitês locais de sistematização dos resultados alcançados pelas experiências em andamento. Dessa forma, as metas para alcançar a educação integral poderiam ser constantemente replanejadas através do uso do IDEB e das conferências locais. “Equacionar metas e recursos, meios e fins, é tarefa tão urgente quanto necessária para uma ação governamental responsável pela garantia de proteção integral às crianças e adolescentes brasileiros.” (BRASIL, 2009a, p. 39)

O mesmo documento (BRASIL, 2009a) apresenta os processos de gestão nas três esferas de governo, bem como as estratégias e seus procedimentos para implementação do Programa nos territórios locais. Seriam eles: a construção de bases político-comunitárias, com comitês municipais e estaduais, colocando em prática as diretrizes do PDE; uso e identificação de referências, ou seja, sistematização constante de experiências e pesquisas, formação continuada dos profissionais envolvidos e participação das universidades; constante ampliação do atendimento das escolas ao longo do tempo de execução do Programa, com base nos resultados e avaliações feitos; expressão/comunicação/mobilização/disseminação, ou seja, constante divulgação das ações realizadas a partir do Programa; realização de projeto – piloto, ou seja, o PME servindo como exemplo de projeto pra outras experiências de educação integral em municípios e estados; mapeamento, trabalho de constante diagnóstico e do reconhecimento dos potenciais locais; e não menos importante, a construção e gestão de trilhas educativas, com a utilização da pedagogia de mandalas (explicada mais adiante) e a participação do professor comunitário nas atividades de planejamento, articulação e mobilização de espaços e agentes educativos.

Outro documento citado, Texto Referência para o debate nacional (BRASIL, 2009c), irá contextualizar o surgimento do Programa Mais Educação. Segundo esse, o MEC junto com os demais ministérios e órgãos estavam criando, a partir da sistematização de experiências pontuais e esporádicas de Educação Integral que já existiam, uma nova proposta que uniria essas experiências levando-as como prática às redes de ensino de todo o país, sendo que o Programa Mais Educação já era uma realidade, que na medida dos anos de sua execução iria sendo aprimorado com o apoio de todos os agentes que atuam na formação da criança (educadores, artistas, cientistas, gestores e etc.) e que tem a tarefa de garantir os direitos dessas.

Segundo documento (BRASIL, 2009c), a educação integral exige mais do que compromisso, mas também projeto pedagógico, formação e infraestrutura para sua implementação.

Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2009c, p. 6)

Segundo o mesmo, o MEC tem como objetivo universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem de crianças na escola pública. Para isso, a construção participativa de uma proposta de Educação Integral serviria para o enfrentamento desses desafios e também para a superação das desigualdades sociais e de afirmação do direito às diferenças. Nesse sentido, defende um projeto de Educação Integral que intensifique os processos de territorialização das políticas sociais articuladas a partir da escola, por meio da relação entre governos e comunidades.

Com base no mesmo documento (BRASIL, 2009c), a reflexão das desigualdades sociais deve ser feita para a construção de uma proposta de Educação Integral. Dessa forma, no Brasil, seria fundamental ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza. Nessa perspectiva, considerar o valor das diferenças e das mudanças socioeconômicas contemporâneas constituem um desafio das políticas públicas educacionais. Para isso, é importante que o Estado possua mecanismos de diagnósticos da sociedade brasileira, produzindo fontes de dados, através, por exemplo, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do INEP, além de indicadores e dados expressos pelo Censo Escolar, pelo SAEB e pelo IDEB.

Essas fontes de dados possibilitam identificar as escolas, regiões e cidades com maior situação de vulnerabilidade social, que segundo mesmo texto (BRASIL, 2009c), pode contribuir para o baixo rendimento escolar, índices de evasão e reprovação. Ou seja, através da identificação dos problemas sociais, é possível construir políticas de combate à desigualdade social e de inclusão educacional.

O documento traz alguns dados que apontam para o fato de que mesmo havendo uma crescente expansão da oferta de vagas na escola pública, esse processo não foi acompanhado de políticas públicas contínuas, espaços físicos adequados e de horas de formação continuada dos docentes integradas ao turno de trabalho. Dessa forma, segundo MEC (2009c) apud INEP (2003), 16% dos alunos abandonaram a escola antes de completar oito anos de estudo. Por isso, ao instituir o IDEB e fixar metas para o desempenho escolar, o ministério levou ações sobre territórios considerados prioritários.

O documento remonta ao histórico da Educação Integral no Brasil a partir do século XX. Segundo esse, têm sido formuladas concepções de Educação Integral alicerçadas na ampliação da jornada escolar, visando à necessidade de reestruturar a escola. No início do século citado, encontram-se investidas significativas a favor da Educação Integral, de cunho

educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, que procuravam implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada. No entanto, eram propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas.

Na década de 30, por exemplo, o Movimento Integralista defendia a Educação Integral, tanto a partir dos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, quanto daqueles desenvolvidos por militantes representativos do Integralismo. Para esses, as bases dessa Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, fundamentos que, no contexto de suas ações, podem ser caracterizados como político-conservadores. Já para os anarquistas, na mesma década, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção política emancipadora. (BRASIL, 2009c, p15)

O texto também aponta o importante trabalho realizado pelo educador Anísio Teixeira, resgatando o histórico de suas atividades a frente do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, como fundador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e como presidente do INEP.

Posteriormente faz um resgate histórico de outras experiências, como os (já citados) CIEPs e outras experiências mais recentes, como os Centros de Artes e Esportes Unificados (CEUs), o Programa Escola Integrada e o Projeto Bairro-Escola³².

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” [...], é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas. O debate desencadeado pelo Ministério da Educação representa a oportunidade para explicitar a diversidade sobre a concepção, a atualidade e as possibilidades da Educação Integral. (BRASIL, 2009c, p. 16)

Segundo MEC (BRASIL, 2009c), a escola hoje possui um duplo desafio, o de educar e o de proteger, e isso se reflete no debate posto sobre a Educação Integral e de tempo integral. Passando a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como escolares, mas que, se não forem pensadas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico. Nesse sentido, aos educadores, também vêm sendo conferidas tarefas que não lhes competiam, o que torna a escola um espaço de conflito. Dessa forma o documento defende que:

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. [...] a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares (BRASIL, 2009c, p. 18)

Após fazer um resgate histórico da Educação Integral no Brasil o documento aponta para a legislação existente no país que culminou na criação do PME em 2007. A Educação Integral segundo o Programa “amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma

³² Essas experiências foram realizadas em: os CEUS na cidade de São Paulo/SP, o Programa Escola Integrada/MG na cidade de Belo Horizonte e Projeto Bairro- Escola na cidade de Nova Iguaçu/RJ.

educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil” (BRASIL, 2009c).

A formulação de uma proposta de Educação Integral concretiza o ideal de uma Educação Pública Nacional e Democrática, contextualizada historicamente, portanto problematizada segundo os desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI, caminhando na direção oposta à da desescolarização social e da minimização dos efeitos e das possibilidades do trabalho escolar (Moll, 2007 apud MEC, 2009c, p.27)

Segundo MEC (BRASIL, 2009c), a Educação Integral é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, assegurando o compromisso coletivo para a construção de um projeto de educação que respeite os direitos humanos e o exercício da democracia. Constituir o debate para construção de uma proposta de Educação Integral, representa falar em estratégias que assegurem aos jovens o acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens, à crítica e à produção de comunicação como instrumento de participação democrática. Nessa perspectiva, entende-se que o tempo é aquele que uni atividades educativas diferenciadas e que contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados de forma rígida. Por isso, na educação integral, é preciso convergir o diálogo numa rede de coletivos de ação para reeducar a gestão política dos sistemas escolares, criando um sistema de comunicação com estudantes, profissionais da área de educação, professores, gestores e outros parceiros, para troca de informações. Desse modo:

torna-se necessário o debate sobre as consequências das pesquisas e da produção do conhecimento sobre a organização didática e pedagógica, justificadas nas epistemologias da aprendizagem. Por um lado, trata-se de reafirmar a condição da universidade como *locus* da formação dos educadores e, por outro lado, de reafirmar a condição da escola como *locus* do trabalho empírico dessa formação. (BRASIL, 2009c, p. 30)

No que diz respeito a relação comunidade escola, o MEC (BRASIL, 2009c) afirma que uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si e seus jovens, graças a um esforço cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, também de suas forças para superá-las. Para que a escola funcione como uma comunidade de aprendizagem, deve ser constituída pela união de diferentes atores e saberes, que reconheçam e respeitem essas diferenças. Dessa forma, a escola poderá ser afetada pelas práticas comunitárias, pela liberdade e autonomia presentes nos espaços de educação informal e pelo movimento da vida cotidiana.

o papel da escola na proposição do projeto de Educação Integral deve se constituir a partir da luta por uma escola mais viva, de modo que se rompa, também, gradativamente, com a ideia de sacrifício, atrelada ao Ensino Formal [...]. Romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a

pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem. (BRASIL, 2009c, p. 32)

O documento defende que o desenvolvimento integral não pode ser considerado responsabilidade apenas da escola, mas também de seu entorno, associando os conteúdos do currículo aos saberes existentes em suas comunidades. Nesse sentido, a relação entre comunidade e escola deve ser uma experiência de diálogo, troca e construção de novos saberes importantes para dada comunidade, superando preconceitos e exercendo um papel inclusivo.

No processo de aprendizagem, o tempo assume grande importância, pois requer elaboração, realização de múltiplas experiências e requer considerar os diferentes tempos dos sujeitos da aprendizagem, respeitando o tempo da escola e o da comunidade que flui e é mais abrangente. Assim, para o MEC (BRASIL, 2009c) é importante ressaltar que o aumento do tempo escolar necessário à Educação Integral não objetiva dar conta apenas dos problemas que os alunos enfrentam, devido ao baixo desempenho nos sistemas de avaliação, pois o que se pode constatar é que o aumento da jornada de trabalho escolar dos alunos em disciplinas específicas, como Matemática ou Língua Portuguesa, gerou processos de hiperescolarização³³, que não apresentam os resultados desejados. Nessas circunstâncias, a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, uma vez que poderia significar uma diferenciação entre um tempo do formal, com todas as dimensões e classificações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos. É somente a partir do projeto político-pedagógico que a escola pode orientar ações e atividades propostas na perspectiva da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios da comunidade escolar.

Assim, a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade. Esses conteúdos, os tempos e espaços escolares, suas interações com as subjetividades e práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os projetos político-pedagógicos. (BRASIL, 2009c, p. 37)

Na Educação Integral proposta pelo MEC (BRASIL, 2009c), o projeto político-pedagógico das escolas tem como princípio superar a recorrente divisão social do trabalho e as práticas autoritárias existentes na escola, cabendo a direção fomentar a participação social, através dos conselhos escolares, grêmios estudantis, associações de pais e de moradores das comunidades que se inserem. Sendo pensados sob a lógica da vivência democrática, congregando os diversos sujeitos e valores locais.

³³ Conceito apresentado no documento “Texto Referência para o debate nacional” (BRASIL, 2009c), que remete ao excesso de atividades curriculares que podem surgir com o aumento do tempo escolar.

Com relação ao trabalho exercido pelos agentes educacionais, na escola integral (MEC, 2009c) visa-se a valorização e o reconhecimento da profissão, na perspectiva de tornar a carreira atrativa aos jovens e em melhorar as condições de saúde e trabalho. A compreensão da jornada de trabalho dos professores nessa perspectiva requer a inclusão de períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico e de preparação de aulas. A reorganização dessa jornada exige que a formação de educadores inclua outros conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária. E também, que se incluam profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade proposta (cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia). Uma política de Educação Integral pressupõe uma consistente valorização profissional, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação e adequação dos espaços físicos e das condições materiais. (BRASIL, 2009c)

No que tange ao papel do Estado no processo de Educação Integral, o documento defende que é responsabilidade do governo brasileiro fomentar tal política, uma vez que é a instância maior de exercício do poder público na condução de políticas educacionais, responsabilizando-se pelo direito de todos os cidadãos à educação de qualidade.

Uma sociedade democrática e republicana não se consolida sem a prerrogativa da efetiva educação dos cidadãos, que perpassa os processos escolares, seguindo para além deles. Entendemos que, por essa perspectiva, a Educação Integral responde ao direito à educação entre a ampla gama de direitos sociais, políticos e humanos de todos os cidadãos. (BRASIL, 2009c, p. 42)

Diante do exposto, é fundamental a intervenção do Poder Público na organização das ações de diferentes áreas sociais em que cabe o planejamento, a coordenação da implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolar. Para isso, segundo MEC (2009c), dois conceitos podem contribuir para o entendimento da proposta de educação integral: a intersetorialidade e governança.

Intersectorialidade, segundo Sposati (2006) apud MEC (2009c), requer setorialidade. Essa perspectiva tem-se apresentado como elemento de poder na disputa por recursos e espaços para a construção de políticas públicas eficientes. Impõe-se como necessidade, pois se deve ao reconhecimento da desarticulação institucional e da pulverização na oferta das políticas sociais, para articular os componentes materiais e ideais que qualifiquem essas políticas.

Governança requer, segundo MEC (2009c), a capacidade de coordenar atores sociais e políticos envolvidos, dotados de poder e legitimidade no processo decisório de políticas públicas, para que além de fortalecer contextos democráticos, se possa alcançar objetivos comuns a um menor custo, o que potencializaria novas ações. A governança também torna o

Estado capaz de responder adequadamente às demandas sociais, implementando intervenções ajustadas à resolução dos problemas sociais.

Na articulação promovida pelo Estado deve-se ressaltar a importância de se considerar o aluno como centro de um fazer educativo integrado que movimentará a parceria entre agentes públicos (gestão intersetorial) e sociedade civil (gestão comunitária participativa). A qualidade da aprendizagem do aluno é o que, atualmente, concretiza seu direito à educação e a direção na qual devem ser envidados todos os esforços da Educação Integral, no sentido de reduzir o baixo rendimento escolar. (BRASIL, 2009c, p. 44)

O documento representa o texto referência para o debate de Educação Integral na concepção do Programa Mais Educação, foi importante apresentar seus principais pontos, pois eles estruturam as ideias no que tange educação integral contidas em tal Programa. Além desse, é importante trazer ideias de um último documento – Rede de Saberes Mais Educação.

O documento Rede de Saberes Mais Educação (BRASIL, 2009b) irá trazer as propostas pedagógicas para execução do programa. Segundo ele, essas devem estabelecer um diálogo entre os saberes escolares e os comunitários, no entanto, estão abertas e podem ser mutáveis de acordo com as necessidades dos estudantes brasileiros.

Dessa forma, aponta (BRASIL, 2009b) que educação integral dentro do Programa é aquela que os diferentes saberes possam desenvolver condições de mútuas influências e de sucessivas negociações, além disso, é estruturada a partir do conceito de integralidade, superando terminologias como contraturno, citado anteriormente, e atividades complementares, dialogando “com a complexidade de agentes sociais, territórios e saberes que envolvem as experiências comunitárias, buscando construir-se para além do espaço escolar.” (BRASIL, 2009b, p. 15)

Segundo mesmo documento (BRASIL, 2009b), a escola vem passando por um processo de responsabilização progressiva, fazendo com que essa fosse se afastando da comunidade que a cerca. Esse processo levou ao entendimento de que educação está ligado unicamente a escola, deixando de lado as responsabilidades da sociedade quanto a seu papel educador. Caberia ao Programa auxiliar no rompimento dessa ideia, assumindo uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto pedagógico que contemplasse princípios e ações compartilhadas na direção de uma educação integrada de responsabilidade tanto de escolas como de suas comunidades. Como aponta o fragmento:

A aposta desta formulação para a educação integral está na construção de um instrumento capaz de lidar com saberes oriundos de distintas experiências e avançar na direção da escuta mútua e das trocas capazes de constituir um saber diferenciado. Se o homem é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela; como ser inacabado não deve render-se, mas interrogar e questionar. Escola e comunidade estão convidadas a fazer este exercício. (BRASIL, 2009b, p. 15)

Com base no fragmento é possível identificar que a educação integral seria capaz de fazer o homem perceber-se como sujeito de sua educação, capaz de questioná-la e repensá-la, através de sua relação com a comunidade. A relação comunidade- escola seria, então, elemento estruturante do PME.

Nesse sentido, o Programa traz a luz uma educação integral intercultural, ou seja, a educação é o reconhecimento da identidade cultural de distintos grupos sociais que possam construir conjuntamente um espaço constante de diálogo, conflito e negociação (territórios culturais), sendo a educação um ambiente de troca cultural, em que a sociedade reprocessa a si mesma, criando e recriando conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas diversas. Ou seja, o processo de aprendizagem requer reconhecer as diferenças culturais como potencial transformador, capaz de corrigir desigualdades.

A interculturalidade remete ao encontro e ao entrelaçamento, àquilo que acontece quando os grupos entram em relações de trocas. Os contextos interculturais permitem que os diferentes sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade. Escola e comunidade são desafiadas a se expandirem uma em direção à outra e se completarem. (BRASIL, 2009b, p. 21)

A educação intercultural seria, então, espaço decisivo para trazer uma interação entre diferentes saberes e diferentes agentes educacionais e comunitários, através da ação investigativa, da reflexão constante e da prática.

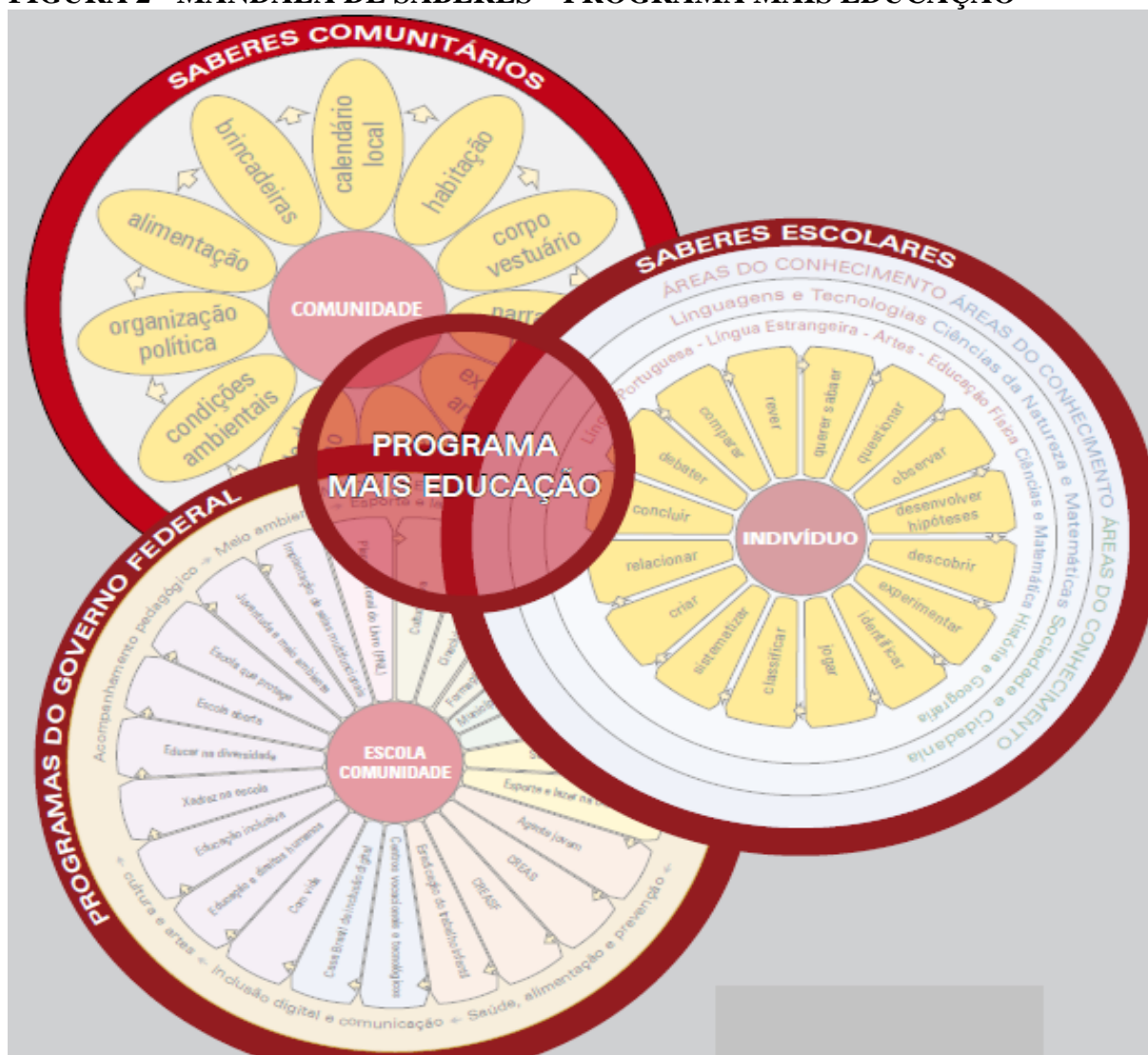
A circulação de saberes e bens culturais pode ser uma operação pedagógica e política, suscetível de instaurar outras formas de organização social bem como outras visões de aprendizagem estruturadas em noções mais amplas de saberes. Queremos uma educação integral pensada a partir da ampliação da prática escolar através de uma estratégia pedagógica que surja de um eixo central constituído de um projeto de educação onde a prática escolar amplia-se em direção à comunidade. (grifo meu, BRASIL, 2009b, p.21)

Como caminhos para Educação Integral, o documento apresenta como proposta pedagógica as “mandalas de saberes”, a escolha da mandala se justificaria a partir de que, segundo o mesmo documento, “a mandala é o símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza. [...] Ela foi escolhida pelo grupo por representar inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade” (BRASIL, 2009b, p. 23).

A Mandala para o programa *Mais Educação* funciona como ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para educação integral capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados. A educação intercultural pode ser comparada a um sistema dinâmico, imprevisível, um árduo trabalho de liberdade, [...] A educação pode ser vista, assim, como um laboratório de experiências culturais, sociais e históricas em que a realidade e o conhecimento adquirem sucessivamente novas formas. (BRASIL, 2009b, p. 23)

O Programa Mais Educação tinha como instrumento de Educação Integral essa ideia das mandalas. Dessa forma, é importante trazer as figuras a seguir como demonstração das ideias que as permeiam:

FIGURA 2 - MANDALA DE SABERES – PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

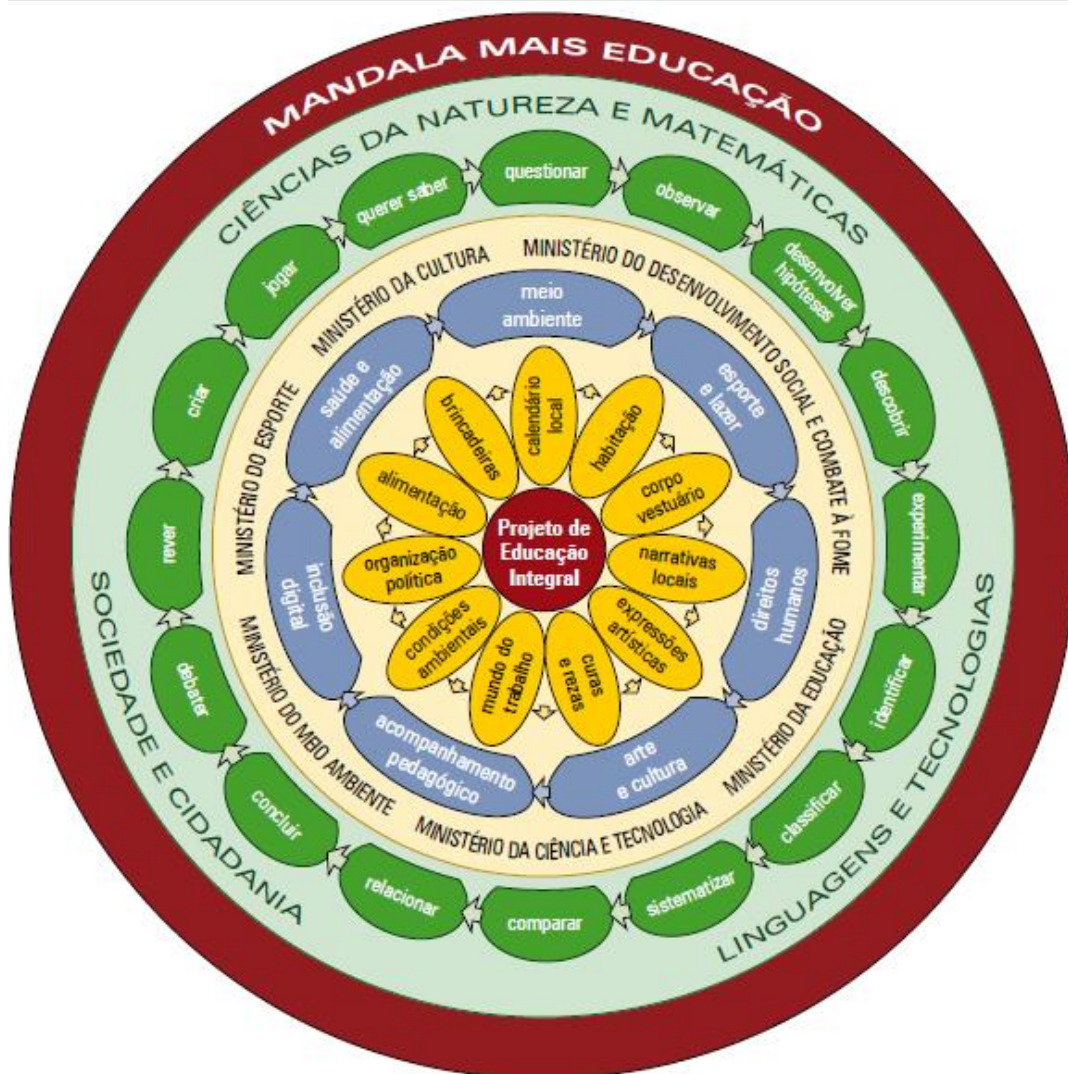


Fonte: BRASIL, MEC. Rede de Saberes Mais Educação (2009)

Essa figura representa a junção dos saberes escolares (áreas do conhecimento: ciência, tecnologia, linguagens, matemática e etc.) juntamente com os saberes comunitários (habitação, alimentação, organização política e etc.), associados também aos Programas do Governo Federal (saúde, habitação, educação e etc). Essa estrutura apresentada remete ao que foi escrito anteriormente, estabelecendo uma relação com os macrocampos e com a importância dada a relação comunidade- escola pelos documentos do Programa.

Uma outra figura, que representa essa perspectiva, seria:

FIGURA 3 – MANDALA MAIS EDUCAÇÃO



Fonte: BRASIL, MEC. Rede de Saberes Mais Educação (2009)

Essa figura representa que um Projeto de Educação Integral envolve os saberes comunitários, os campos que os incluem e conseqüentemente os ministérios que devem desenvolver políticas para esses, garantindo o acesso ao conhecimento escolar.

Sendo essa metodologia um instrumento de educação integral, o Programa apresenta que o conhecimento não está condicionado ao espaço físico da escola, nem aos saberes escolares, unicamente, e muito menos ao tempo diário de quatro horas de atividades complementares. O Programa defendia, em seus documentos primários, que os estudantes são seres formados de diversas experiências anteriores e que estão sempre sendo reformulados, devendo ser valorizado no espaço da escola. Seria papel da Educação Integral dentro do Programa promover o diálogo entre os diferentes modos de existir dos indivíduos, conduzindo a uma prática baseada na equidade.

A proposta de elaborar projetos de educação integral articulados com escolas e comunidades a partir das vocações diferenciadas de cada território garante ao *Mais*

Essa parte do trabalho teve como objetivo trazer os principais documentos do Programa Mais Educação, uma vez que eles apresentam seu desenho, bem como sua concepção de educação integral, através de conceitos que o regem como intersetorialidade e relação comunidade-escola. Além disso, apresentam também uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da educação integral.

A implementação do Programa e seus anos de execução sofreram diversas críticas por parte de pesquisadores e cientistas. No entanto, até esse momento, o trabalho se limita a trazer os principais pontos de seu desenho, ou seja, o seu arranjo inicial - suas primeiras ideias. Antes de adentrar numa análise de seu desenho, tem-se a necessidade de trazer o desenho do programa que sucede o PME – O Programa Novo Mais Educação.

3.2 Programa Novo Mais Educação e seu contexto histórico/político

O Programa Mais Educação permaneceu em vigência durante os governos do PT, segundo mandato de Lula e depois durante o mandato da presidenta Dilma Rousseff³⁴, após sua saída, através de um processo de impeachment, assume seu vice desde de 2010, Michel Temer, membro do atual Movimento Democrático Brasileiro (MDB), antigo Partido do Movimento Democrático (PMDB). Após o processo de impeachment o então presidente Temer indicou para ministro da Educação, José Mendonça Filho³⁵, do partido Democratas (DEM). Nesse processo de transição de governo e de partido político, o programa sofreu diversos cortes de recursos e chega ao fim no final de 2016. Ainda no ano de 2016 é criado o Programa Novo Mais Educação, portaria MEC nº 1.144/2016, regido pela Resolução FNDE nº 17/2017 (BRASIL, 2017), para implementação a partir de 2017.

Segundo Monteiro (2017) esse cenário político e institucional brasileiro, a partir de 2016, é determinante na medida em que o campo das políticas sociais sofre grandes transformações, onde se insere, inclusive, o Programa Novo Mais Educação. As medidas de Temer, nos primeiros meses de seu governo, deram o contorno das mudanças de rumo e sentido políticos no campos das políticas sociais no Brasil. Uma das primeiras medidas foi a criação da emenda Constitucional 95³⁶, de dezembro de 2016, que instituiu um “ Novo Regime Fiscal”

³⁴ Presidenta eleita em 2010, governou de 2011 até a data de seu impeachment, em agosto de 2016. Para saber mais recomenda-se a leitura de SOUZA, J.; A Radiografia do Golpe. Editora Leya. Rio de Janeiro, 2016.

³⁵ José Mendonça Bezerra Filho é um administrador de empresas e político brasileiro, filiado ao DEM e atualmente é deputado federal. Foi ministro da Educação de 2016 a 2018.

³⁶ A Emenda Constitucional n.º 95/2016 foi resultado das Propostas 241 e 55, que tramitaram, respectivamente, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, alcançando sua votação final, em segundo turno nesta última casa legislativa, no dia 16 de dezembro de 2016. (MARIANO, 2017, p. 259)

(BRASIL, 2016), criando um teto dos gastos públicos, com foco no ajuste fiscal, no equilíbrio das contas, numa tentativa de retomada do crescimento econômico e na geração de empregos. Esse processo de austeridade³⁷, demanda corte dos gastos públicos, incluindo nele o corte com programas e políticas sociais. Dessa forma, o Programa Mais Educação tem o seu fim e o novo programa, apresenta outros objetivos e, além disso, outra perspectiva com relação ao tempo da criança na escola. Como será apresentado.

Nesse processo de transição de governo e de corte com gastos públicos, entre 2015 e 2016, o percentual de alunos em tempo integral³⁸ nas escolas caiu 46%. Lembrando que a meta 6 do PNE determina que as escolas públicas devem oferecer vagas desse tipo em, no mínimo, 50% das unidades da rede, de forma a atender, pelo menos, 25% das crianças e jovens da educação básica. Em 2017 esse número cai ainda mais, como é possível visualizar no gráfico a seguir:

GRÁFICO 1 – NÚMERO (EM MILHÕES) DE MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL - BRASIL (2010-2017)



Fonte: Organização da própria autora (2018), com base em planilhas disponibilizadas pelo INEP – MEC (2017)

³⁷ Recomenda-se a leitura de Austeridade e Retrocesso: finanças públicas e política fiscal no Brasil. São Paulo: Fórum, 21; Fundação Friedrich Ebert Stiftung (FES); GT de Macro da Sociedade Brasileira de Economia Política (SEP); e Plataforma Política Social, setembro de 2016. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/12834.pdf>. Acesso em 10/02/2017)

³⁸ Segundo INEP (2017), para tempo integral consideram-se, os alunos que estão em turmas presenciais com 7 ou mais horas de duração e os que estão em turmas presenciais com carga horária menor, mas que somada com o tempo de Atividade Complementar atinja as 7 horas ou mais.

Como é possível observar no gráfico, até 2015 houve um aumento de alunos matriculados em tempo integral, passando o número de 4 milhões e meio de alunos do ensino fundamental. No entanto, a partir de 2016 esse número de matrículas cai consideravelmente, atingindo praticamente o mesmo número de matrículas do ano de 2010.

Segundo reportagem do Centro de Referência em Educação Integral³⁹, o MEC afirmou que a queda de matrículas se deu devido, principalmente, ao corte orçamentário:

Um dos fatores pode ser atribuído ao fato de a última edição do Mais Educação, responsável por matrículas em tempo integral, ocorreu em 2014, o que significa que em 2015 e 2016, ainda sob a gestão Dilma Rousseff/Aloízio Mercadante, o Mais Educação foi paralisado. Já com a atual gestão, que assumiu em maio de 2016, foi verificado que não foi deixado recursos no orçamento para aquele ano. Porém, também é preciso entender a situação nos estados e municípios, uma vez que a educação básica é de gestão das secretarias estaduais e municipais (BRASIL, 2017 apud Centro de Referências em Educação Integral, 2017)

Ainda segundo Monteiro (2017), várias outras propostas tramitaram no congresso, propondo alterações no modelo de organização política no campo da educação, como por exemplo, a medida provisória, 746/16 que trata da alteração na LDB (BRASIL, 1996), propondo uma reforma para o ensino médio e instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016). Essa política não será adentrada, uma vez que esse trabalho foca em dois programas voltados para o ensino fundamental.

O breve cenário político apresentado acima, faz-se necessário para entender os arranjos que levaram ao fim do Programa Mais Educação e o início do Novo Mais Educação, lembrando que uma reflexão ainda será realizada mais adiante. Antes disso, será feito um trabalho de apresentação do desenho do PNME.

3.2.1 PNME: apresentação geral

O Programa Novo Mais Educação, já citado, portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017 (BRASIL, 2017), “visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.” (BRASIL, 2016). Sendo um programa de indução à jornada de tempo integral, é implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e através do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer. Segundo o MEC, buscando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar para alunos do primeiro ao

³⁹ Disponível em <http://educacaointegral.org.br/reportagens/matriculas-de-tempo-integral-cairam-pela-metade-aponta-censo-2016/>. Acesso em: 14/08/2018

nono ano do ensino fundamental. Segundo documento “Perguntas e Respostas do Programa Novo Mais Educação” (BRASIL, 2017), tal programa vem para substituir o Programa Mais Educação.

Segundo “Documento Orientador do Programa Novo Mais Educação” (BRASIL, 2016), a criação do novo programa reside no fato de que o Brasil não alcançou metas estabelecidas pelo IDEB e, ainda possui um grande desafio de buscar atingir a meta 6 do PNE (Lei no 13.005/2014) e além dessa, a meta 7, que juntas determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral, já citado anteriormente, e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas. Meta 7 do PNE: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014)

Segundo MEC (BRASIL, 2017), o Programa fundamenta-se legalmente a partir das leis já citadas: Constituição Federal, o ECA (Lei no 8.069/1990), a LDB (Lei no 9.394/1996), PDDE (Lei no 11.947/2009), PNE (Lei 13.005/2014). Além dessas, fundamenta-se na lei que dispõe sobre serviço voluntário (Lei no 9.608/1998). Considera-se, com base nessa legislação, “a necessidade de otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada para a melhoria da aprendizagem combinada, sempre que possível, com atividades recreativas, esportivas e culturais.” (grifo meu, BRASIL, 2017, p.1)

Para isso, na portaria MEC nº 1.144/2016 apresenta como objetivos, em seu Capítulo 1, Artigo primeiro:

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.

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. (BRASIL, 2017)

Apresentando, ainda, como finalidade em seu artigo segundo:

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; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola. (BRASIL, 2017)

Com relação a execução do programa, seria feito uma articulação institucional com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação.

Como diretrizes, em linhas gerais, segundo o MEC (BRASIL, 2017) o programa busca: integrar-se à política educacional das redes de ensino; integrar as atividades ao projeto político pedagógico da escola; priorizar os alunos e as escolas de regiões mais vulneráveis; priorizar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem; priorizar as escolas com piores indicadores educacionais; pactuar metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes; monitorar e avaliar periodicamente a execução e os resultados do Programa; e estimular a cooperação entre união, estados e municípios.

Cada instância de execução do Programa (MEC, estados, municípios e escolas), possui competências específicas.

Ao MEC compete promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre o ministério, os governos estaduais, distrital e municipais, visando ao alcance dos objetivos do Programa, além disso, prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação do mesmo e monitorar seu andamento e resultados.

Aos estados e municípios compete: articular as ações do Programa com vistas a alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com a política educacional da rede de ensino; articular ações de outros programas de atendimento às crianças e aos adolescentes; colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com o MEC; e gerenciar ações do programa nas suas rede de ensino. Indicando as escolas integrantes e um coordenador no âmbito da secretaria estadual/municipal, que será responsável pelo acompanhamento da implantação do programa e pelo monitoramento de sua execução, validando os relatórios de atividades das escolas integrantes de suas redes de ensino, enviando um relatório geral de atividades para o MEC, garantindo a existência dos profissionais nas unidades escolares e zelando para que as escolas cumpram com suas responsabilidades.

Com relação as escolas, compete a essas: articular as ações do Programa, com vistas a alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em Português e Matemática, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola; mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio. A partir desses pontos deve: elaborar um plano de atendimento da escola, elaborar relatórios para as secretarias estaduais/municipais, manter o registro diário dos alunos nas atividades, prestar contas dos recursos nos moldes do PDDE e garantir livre acesso de representantes do governo federal nas dependências da escola.

No que tange a adesão, existem duas etapas: na primeira as secretarias municipais/estaduais devem aderir ao Programa por meio do módulo PAR⁴⁰ e do SIMEC, com a indicação das escolas vinculadas que estão habilitadas a aderir na segunda etapa. Na segunda etapa, as escolas selecionadas pelas secretarias devem elaborar um Plano de Atendimento da Escola no sistema PDDE Interativo.

Na primeira etapa as secretarias de educação selecionam as escolas. Essas são divididas em grupos: escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016; e escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do INEP e/ou obtiveram desempenho no IDEB inferior à média nacional das escolas públicas.

I - Escolas de ensino fundamental com IDEB 2015 inferior a 4.4 nos anos iniciais e inferior a 3,0 nos anos finais, concomitantemente; e II - Escolas de ensino fundamental com IDEB 2015 inferior a 4.4 nos anos iniciais ou inferior a 3,0, nos anos finais. III - Mais de 50% dos alunos oriundos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família e não se enquadrarem nos critérios anteriores.

§ 2º Havendo disponibilidade orçamentária suficiente, o Ministério da Educação (MEC) poderá permitir, em um segundo momento, a inclusão (BRASIL, 2017, p. 2)

O monitoramento do programa nas escolas, se dá por meio da elaboração de Relatórios Periódicos de Atividades, nos quais essas devem informar dados sobre sua execução. O monitoramento nas secretarias se dá via PDDE Interativo, pelo Coordenador do Programa, que deverá validar os relatórios das unidades escolares e elaborar relatórios globais (a elaboração dos Relatórios de Atividades é condição necessária para a participação no Programa em anos seguintes). E o monitoramento global se dá pela responsabilidade da SEB/MEC e do FNDE. A SEB/MEC tem como função apontar metas de aprendizagem a serem alcançadas pelas escolas e pelas secretarias para delimitar a avaliação dos resultados do Programa e ao FNDE cabe acompanhar a execução financeira. Ainda sobre o monitoramento e elaboração de pesquisa, o MEC fez uma parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora⁴¹.

[...]cria-se uma rede de avaliação, acompanhamento e monitoramento da execução do Programa, a fim de que seus resultados se tornem públicos para todos os envolvidos: estudantes, professores, pais e gestores. Essa rede, com base em avaliações contínuas

⁴⁰ A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). A partir de 2011, os entes federados podem fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o planejamento para uma nova etapa com base no IDEB. (BRASIL, 2017)

⁴¹ O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas. A instituição também cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação de diversos estados do Brasil, além de desenvolver software para a gestão de escolas públicas com o objetivo de modernizar a gestão educacional. Oferece ainda apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais promovidos por iniciativas privadas, a exemplo de algumas ações da Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Oi Futuro. (CAED/UFJF, 2018)

e periódicas, deve ser capaz de identificar os progressos e as dificuldades, analisar metas e corrigir rumos, se for o caso. O processo de avaliação, acompanhamento e monitoramento será realizado por meio do Sistema de Monitoramento. Esse Sistema é resultado da parceria entre o Ministério da Educação e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAED, da Universidade Federal de Juiz de Fora, e tem como principal objetivo realizar o monitoramento da execução do PNME nas redes e escolas públicas brasileiras, por meio da produção de informações sobre o seu real desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 36)

A escola selecionada deve indicar a opção por realizar cinco ou quinze horas de atividades complementares semanais (caso as secretarias municipais e estaduais não tenham indicado a carga horária do programa por escola), o número de estudantes participantes do programa, as atividades que serão desenvolvidas pela escola e um Articulador.

As turmas devem ser compostas de até vinte e cinco estudantes. O número de estudantes participantes informados no Plano de Atendimento da Escola seria de no mínimo vinte e cinco e no máximo o equivalente ao número de matrículas entre o terceiro e o nono ano do ensino fundamental regular registrado no Censo Escolar do ano de 2016. Priorizando os seguintes grupos de estudantes: em situação de risco e vulnerabilidade social; em distorção idade/ano; com alfabetização incompleta; repetentes; com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e em situação de risco nutricional.

No que tange ao tempo das atividades, cada escola conta apenas com uma das opções de carga horária semanal. As escolas que ofertam cinco horas de atividades complementares por semana realizam duas atividades de Acompanhamento Pedagógico (sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com duas horas e meia de duração cada). As escolas que ofertarem quinze horas de atividades complementares por semana realizam atividades de Acompanhamento Pedagógico (sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com quatro horas de duração cada), e outras três atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas horas restantes.

Segundo o Documento Orientador (BRASIL, 2016), a implementação das atividades se dá pela obrigatoriedade de Acompanhamento Pedagógico, ou seja, esta atividade consiste na instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes, com foco na aprendizagem do aluno em Língua Portuguesa e Matemática, valendo-se de metodologias inovadoras e tendo como foco a superação dos desafios apontados pela avaliação diagnóstica de cada aluno.

As atividades chamadas complementares são divididas em dois grupos: cultura/artes e esporte/lazer. No primeiro grupo busca-se o incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial, produzido

historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história. Tem-se como atividades: artesanato, iniciação musical, cineclube, dança, desenho, educação patrimonial, escultura, leitura, pintura e teatro/circo. No segundo grupo, busca-se o desenvolvimento de atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, bem como o fortalecimento da diversidade cultural. Tendo como atividades atletismo, badminton, basquete, futebol, futsal, handebol, natação, tênis de mesa, tênis de campo, vôlei, vôlei de praia, capoeira, xadrez, judô, taekwondo, ginástica e luta olímpica. Lembrando que a escola que optar pelas atividades complementares deve escolher três dessas apresentadas.

Os estudantes inscritos no Novo Mais Educação devem estar enturmados em todas as atividades do Programa de modo a completar a carga horária de 5 ou 15 horas. No caso da ampliação de 15 horas semanais, todos os estudantes devem estar em todas as atividades, ou seja, se a escola opta, por exemplo, por música, pintura e tênis de mesa, todos os alunos inscritos participarão dessas atividades e mais as de Acompanhamento Pedagógico.

As atividades são desenvolvidas pelos seguintes atores: articulador da escola, mediador da aprendizagem e o facilitador.

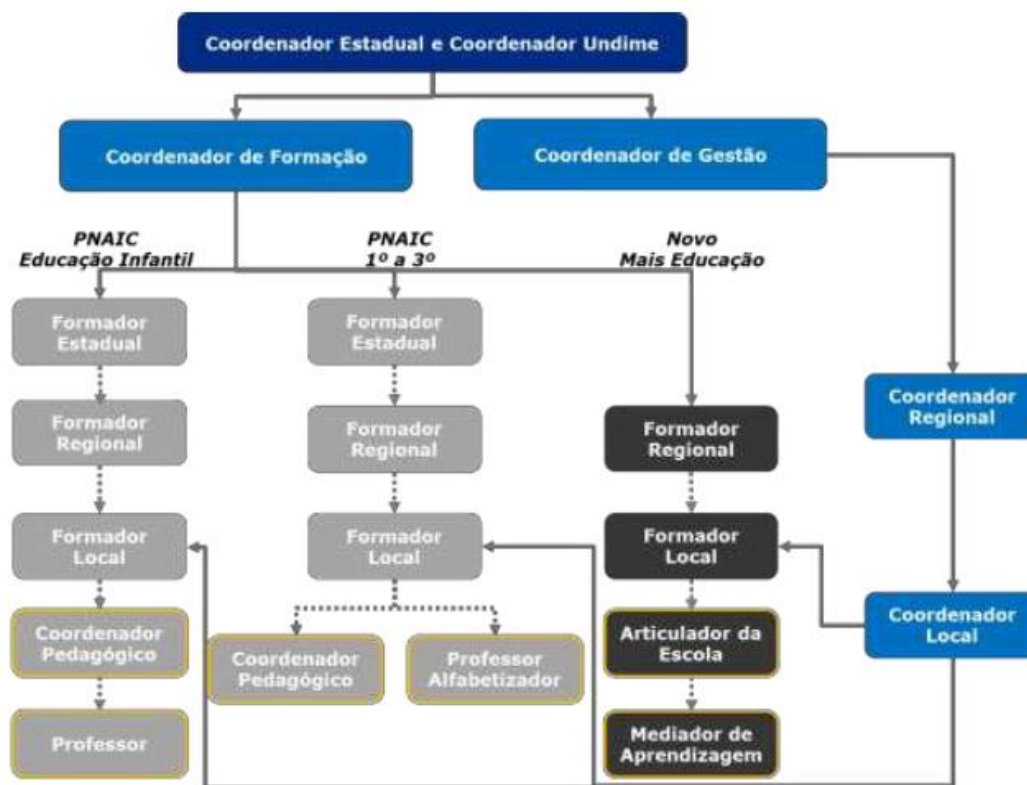
Segundo mesmo documento (BRASIL 2017), o articulador é responsável pela coordenação das atividades, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do programa com Projeto Político Pedagógico da escola. Devendo ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola.

O mediador é responsável pela realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico. Os mediadores devem trabalhar de forma articulada com os professores da escola para promover a aprendizagem dos alunos nos componentes de Matemática e Língua Portuguesa, utilizando, preferencialmente, tecnologias e metodologias complementares às já empregadas pelos professores em suas turmas. E o facilitador é responsável pela realização das atividades de escolha da escola. Devendo ser atribuídos no máximo dez turmas para o mediador e facilitador em caráter voluntário, como afirma o fragmento:

As atividades desempenhadas pelo Mediador da Aprendizagem e pelo Facilitador serão consideradas de natureza voluntária na forma definida na Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, sendo obrigatória a celebração do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário. (BRASIL, 2017, p. 7)

O organograma a seguir apresenta os agentes do programa, bem como a articulação com outros dois programas voltados para alunos da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental.

FIGURA 4 – ORGANOGRAMA COM A INTERLOCUÇÃO DOS AGENTES DO PNME E DE OUTROS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DO GOVERNO FEDERAL



Fonte: Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2018)

A resolução FNDE 17/2017 trata, entre outros pontos, dos recursos destinados ao Programa, segundo esse o dinheiro é voltado para o ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos Mediadores e dos Facilitadores e para a aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades complementares. Os valores são calculados de acordo com o número de estudantes informados no Plano de Atendimento da Escola e turmas correspondentes, para o período de oito meses, tomando como referência, em seu artigo décimo, incisos:

- I - R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas;
- II - R\$ 80,00 (oitenta reais) por mês, por turma das atividades de livre escolha da escola, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas;
- III - R\$ 80,00 (oitenta reais) por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 5 (cinco) horas;
- IV - R\$ 15,00 (quinze reais) por adesão, por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola, para escolas urbanas e rurais que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas;
- V - R\$ 5,00 (cinco reais) por adesão, por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola, para escolas urbanas e rurais que implementarem carga horária complementar de 5 (cinco) horas; e
- VI - Para as escolas rurais o valor do ressarcimento por turma será 50% (cinquenta por cento) maior do que o definido para as escolas urbanas[...] (BRASIL, 2017, p. 4)

Com base no fragmento citado, nota-se que não há uma especificação com relação aos recursos destinados a compra de material e na contratação de serviços, como havia no Programa Mais Educação. O que há, na verdade, é um valor sobre cada aluno matriculado no Programa, sendo 15 reais para escolas com carga horária de 15 horas e 5 reais por aluno em escolas que aderiram carga horária de 5 horas (ou seja, somente a atividade de Acompanhamento Pedagógico). Com relação as escolas rurais, no último inciso há a informação de que essas recebem o dobro dos valores das escolas urbanas. Lembrando que as atividades desempenhadas pelo mediador e facilitador são caracterizadas por trabalho voluntário, ou seja, não existe nenhum tipo de garantia ou vínculo trabalhista e eles recebem pelo valor de oito meses de trabalho.

3.2.2 PNME: Aporte Teórico

O PNME possui um documento chamado “Caderno de Orientações Pedagógicas”, lançado no ano de 2017 (versão I) e que depois foi reformulado para uma segunda versão no ano de 2018. Será realizado um trabalho de apresentação da versão mais recente.

Segundo o caderno, esse apresenta-se como um conjunto de orientações que podem facilitar a execução, o desenvolvimento e a avaliação do programa no âmbito de cada escola, sem ferir o pacto inter federativo e a autonomia das escolas. Dessa forma, as orientações não são prescrições, mas referências que podem e devem ser adequadas a cada realidade escolar. (BRASIL, 2018, p. 3)

Esse documento trata de aspectos já mencionados anteriormente, uma vez que toma como referência as legislações do PNME, além disso, aponta caminhos para a condução do Programa nas escolas e como os mediadores e facilitadores podem atuar nas atividades de Acompanhamento Pedagógico e nas atividades complementares.

Segundo mesmo documento, o programa consiste em uma estratégia educativa que possibilita a ampliação de tempos e espaços escolares, visando a erradicação do fracasso escolar. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelos agentes do programa deve estar articulado com o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como outras ações que essa venha a realizar.

Desta forma, o PNME seria uma estratégia educativa que conduz a escola a se auto avaliar, ou seja, representando uma oportunidade para que a comunidade escolar pense no processo de alfabetização e letramento dos alunos, nos processos avaliativos desses e nas taxas de evasão/reprovação. Esse processo de autoavaliação seria para conduzir a escola a pensar e revisar metas em relação ao trabalho educativo como um todo.

Nesse sentido o documento (BRASIL, 2018) aponta que a comunidade escolar (professores, estudantes, gestores, pessoas da área administrativa e família), uma vez envolvida na construção do PPP, deverá acompanhar ativamente a construção e a viabilização do PNME compreendendo os deveres e as responsabilidades de cada um dos segmentos, com o propósito de atingir seus objetivos.

Essa comunidade deve realizar constantemente reuniões para falar sobre o andamento e cronograma de atividades, esclarecer dúvidas e dar devolutivas sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos inscritos. Quanto aos estudantes, esses devem ser desafiados a participar das atividades e tomar para si a tarefa de conduzir suas aprendizagens com vista à melhoria do rendimento escolar. Essa mobilização visa pactuar metas entre a escola e a comunidade escolar. Nesses encontros, o foco é para que a comunidade escolar entenda que a aprendizagem dos estudantes e a superação do fracasso é responsabilidade compartilhada com a família.

Segundo mesmo Caderno (BRASIL, 2018), a educação em tempo integral possibilita o trabalho voluntário de educadores populares, de estudantes de graduação e outros profissionais que desejam atuar no campo educacional, Dessa forma, os mediadores e facilitadores devem levar em consideração seu caráter voluntário e também ter um perfil condizente com a atividade que realizará, além disso, trabalhem de forma articulada com os professores da escola para promover a aprendizagem dos alunos, utilizando tecnologias e metodologias complementares às já empregadas pelos professores em suas turmas.

Nesse sentido, tem-se como sugestão que os facilitadores e mediadores sejam professores com licenciatura ou pós-graduação nas áreas de atuação, estudantes de graduação ou educadores populares com formação nas áreas que forem atuar.

No PMNE o acompanhamento pedagógico dos alunos ganha centralidade como estratégia para enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e superação do fracasso escolar. Por isso, as ações visam a melhoria da aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa, por meio da intervenção direta sobre o processo de alfabetização e letramento.

O documento (BRASIL, 2018) orienta que o acompanhamento pedagógico se organize em atividades diferenciadas e sequências didáticas que possibilitem o acompanhamento individual do estudante, a fim de que seja possível o diagnóstico da aprendizagem desses e que as atividades devam estar articuladas com o trabalho desenvolvido na sala de aula, de forma que o mediador da aprendizagem tenha a possibilidade de intervir nas dificuldades apresentadas pelos estudantes. Dessa forma, o documento traz orientações específicas para os mediadores de Língua Portuguesa e Matemática, com materiais e sites de apoio. Como é possível visualizar no quadro a seguir:

QUADRO 5 – ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL DISPONIBILIZADO PELO NOVO MAIS EDUCAÇÃO PARA ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Disciplina:	Material:	Disponível em:	Breve descrição:
Língua Portuguesa	CEALE – FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/colecoes-do-ceale-disponiveis-online.html	Orienta o educador a estabelecer metas que articulam a alfabetização, o letramento e a cultura escrita para cada ano do período destinado à alfabetização, a partir dos eixos: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção escrita e oralidade. A coleção ainda orienta o educador a criar um ambiente alfabetizador na escola e auxiliar no planejamento das atividades e os registros do processo de aprendizagem.
	LER E ESCREVER	http://www.educacao.sp.gov.br/ler-escrever http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkjkslkA=302&manu	Programa de alfabetização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo voltado aos estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Nele, os alunos recebem formação, materiais pedagógicos e são acompanhados pelos professores que trabalham com o foco no desenvolvimento de competências relacionadas ao discurso oral e escrito.
	RIOEDUCA e EDUCOPÉDIA	http://www.rioeduca.net/sobrenos.php http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php http://www.educopedia.com.br/Index.aspx http://educoteca.educopedia.com.br/ http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/material-pedagogico	Visa apresentar o que acontece dentro de cada uma das escolas, creches e EDIs dessa Secretaria. É espaço de troca de experiência e de aprendizagem. Nesse Portal podemos ter acesso a materiais destinados a contribuir com a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental.
	PROJETO ALFALETRAR: “LER E ESCREVER, UM DIREITO DE TODA CRIANÇA”	http://www.alfaetrar.org.br/	Plataforma criada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec, em parceria com a Fundação Lemann e a Pearson, por meio de sua iniciativa global do Project Literacy.
	CENPEC - PLATAFORMA DO LETRAMENTO	http://www.cenpec.org.br/projetos/plataforma-do-letramento/ http://www.plataformadoletramento.org.br/quem-somos.html http://www.cenpec.org.br/projetos/entre-na-rodaleitura-na-escola-e-na-comunidade	Espaço para a reflexão, formação, disseminação e produção de conhecimento acerca do letramento. Idealizada pela Fundação Volkswagen e Cenpec, pretende criar uma comunidade de referência para educadores, professores, gestores e demais profissionais que têm se dedicado a assegurar o direito ao pleno acesso ao mundo da escrita para todos os brasileiros, como garantia do aprendizado ao longo da vida e da participação ativa e autônoma nas diversas esferas do mundo social.
	PORVIR	http://porvir.org/ http://porvir.org/ferramentas-interativas-auxiliamna-alfabetizacao/	Ferramentas interativas auxiliam na alfabetização, portal de comunicação e mobilização social que mapeia, produz, difunde e compartilha referências sobre inovações educacionais.

	PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA – PAIC	http://www.paic.seduc.ce.gov.br/	Programa de cooperação entre governo do estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiá-los na alfabetização dos alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. Na perspectiva de alfabetizar as crianças na idade certa o PAIC propõe uma intervenção sistêmica que é executada por meio de eixos.
Matemática	KHAN ACADEMY	https://pt.khanacademy.org/	Site para aprender Matemática. São videoaulas e exercícios para todas as etapas da educação básica e que podem ser acessados gratuitamente.
	NLVM	http://nlvm.usu.edu/	Trata-se de uma plataforma de recursos virtuais da Universidade de Utah, nos Estados Unidos, para a mediação da aprendizagem nos diversos campos da Matemática (números e operações, álgebra, geometria, grandezas e medidas e tratamento da informação).
	PORTAL DA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS	http://www.obmep.org.br/index2.htm	Plataforma da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP, que é realizada pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada – IMPA, em parceria com o Ministério da Educação, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações e tem como objetivo estimular o estudo da Matemática e revelar talentos.
	CONTEÚDOS DIGITAIS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	http://www.uff.br/cdme/	Plataforma da Universidade Federal Fluminense, que disponibiliza softwares, experimentos educacionais e atividades em áudio para o ensino da Matemática e da Estatística. Os diversos conteúdos devem ser selecionados pelo professor.
	MATEMÁTICA MULTIMÍDIA	http://m3.ime.unicamp.br/	Portal que contém recursos educacionais multimídia em formatos digitais desenvolvidos pela Unicamp com financiamento do FNDE, SED, MCT e MEC para o ensino da Matemática na etapa final da educação básica e no ensino médio, nos campos da análise de dados e probabilidade, geometria e medidas e dos números e funções.
	DIA-A-DIA – Paraná	http://www.matematica.sped.pr.gov.br	Portal educacional do estado do Paraná, são encontradas sugestões para o professor em formato de jogos, problemas, atividades interativas e outros recursos didáticos para mediação da aprendizagem.

Fonte: Organização da própria autora (2018), com base no “Caderno de Orientações Pedagógicas do Programa Novo Mais Educação”

Além de orientações específicas para os monitores de Língua Portuguesa e Matemática, o mesmo documento traz direções no que tange a ação avaliativa por parte desses agentes. Para

isso aponta que a avaliação é um processo contínuo para que se evidencie as aprendizagens ao longo das atividades realizadas.

Avaliar dessa maneira possibilita o acompanhamento da construção do conhecimento dos estudantes, ao identificar as dificuldades para corrigi-las durante o processo. Faz-se indispensável conhecer as experiências e aprendizagens que os estudantes já trazem consigo de modo a facilitar o planejamento a partir das dificuldades e das necessidades de cada sujeito. [...] é necessário que os estudantes tenham consciência de suas aprendizagens e, também, se responsabilizem por elas. Isso acontece, entre outras formas, pela autoavaliação. Nesse sentido, torna-se significativo que o estudante não apenas se auto avalie, mas o faça com os sujeitos envolvidos em todo o processo pedagógico do Programa Novo Mais Educação. (BRASIL, 2018, p.39)

Segundo o mesmo (BRASIL, 2018), o processo de ensinar e aprender, sobretudo o processo de avaliação, precisam ser planejados, devendo ser, os instrumentos de avaliação, bem como os procedimentos didáticos e metodológicos, utilizados com a intenção de intervir para as aprendizagens dos estudantes.

Como o que se busca, prioritariamente, no PNME são as aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática, destacam-se alguns instrumentos de avaliação que devem ser utilizados por mediadores e facilitadores: a observação; fichas de registro, registrar as atividades, os avanços, as dificuldades de cada estudante e fazer uma análise crítica e reflexiva sobre cada um; o debate, momento de interação e trocas para compreender diferentes ideias; o portfólio, conjunto de trabalhos organizados, ao longo de um período, com as produções dos estudantes, que reúne atividades relevantes, desenvolvidas e analisadas pelos eles; participação no conselho de classe, mediador e o articulador da escola precisam participar ativamente desse espaço para socializar os avanços realizados; os trabalhos individuais e em grupo; a auto avaliação; e a prova em suas diversas variações.

[...] dicas importantes para o trabalho do mediador que podem ser preciosas recomendações para o desenvolvimento do processo avaliativo e das aprendizagens: I. Anunciar antes, e sempre, o que será avaliado é o caminho para que cada um saiba o que tem que aprender. II. Definir e deixar claro quais os critérios a serem considerados na avaliação. III. Negociar, de maneira transparente, a avaliação com o estudante. IV. Responsabilizá-lo, assim como o mediador, pela avaliação e pelas aprendizagens. (BRASIL, 2018, p. 44)

Além das avaliações realizadas pelos atores do Programa, o documento ainda traz a importância das avaliações em larga escala, ou seja, essas são dados concretos para a elaboração e execução de políticas educacionais. Dessa forma, é preciso que os sujeitos envolvidos com o trabalho pedagógico aprendam a utilizar os dados e resultados das avaliações em larga escala para que sirvam de parâmetro e permitam a reorganização do planejamento e das estratégias utilizadas, acima de tudo nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Segundo mesmo documento (BRASIL, 2018) apropriar-se dos resultados das avaliações de larga escala nacionais, estaduais e municipais, permite que elas se tornem instrumentos orientadores do

trabalho pedagógico desenvolvido, transformando as metodologias e intervenções pedagógicas dentro de sala de aula.

Esse documento apresentado é o que orienta o PNME, dessa forma, seu foco está voltado, principalmente, para a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, como as escolas podem ter ou não atividades de outra natureza, ele não especifica determinações para as atividades ditas complementares.

Finalizando a apresentação dos desenhos dos dois Programas, busca-se fazer uma análise desses, verificando rupturas e permanências.

4 OS PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E O NOVO MAIS EDUCAÇÃO EM DEBATE

Adentrando numa reflexão sobre os dois programas, faz-se necessário nesse último capítulo trazer uma análise sobre eles, dessa forma foi realizado um quadro comparativo com os principais aspectos de cada um, para depois suscitar quais foram os pontos de permanências e os de rupturas existentes entre eles.

4.1 Quadro comparativo e análise dos dois Programas

É importante trazer um quadro síntese do Programa Mais Educação e do Novo Mais Educação, com os principais aspectos de cada um, suas rupturas e permanências.

Lembrando que segundo MEC (2017), o PNME veio para substituir o primeiro, uma vez que, segundo informações de artigo publicado pelo Centro de Referências em Educação Integral⁴², o ministro da educação no ano de 2016, Mendonça Filho, apontou que o programa não deu efetivos resultados no que tange aos índices do IDEB:

“[...]a gestão interina fez uma análise de diversas políticas educacionais desenvolvidas ao longo dos últimos anos e estabelecem quais serão as prioridades. O Mais Educação é definido como ineficiente, com graves problemas de gestão, carente de políticas de avaliação e com distorções gritantes.” (FILHO, 2016, apud Centro de Referências em Educação Integral, 2016)

QUADRO 6 – QUADRO COMPARATIVO ENTRE OS DOIS PROGRAMAS

Aspectos/ Programas	Programa Mais Educação	Programa Novo Mais Educação
Ano de implementação nas escolas	2008	2017
Principal estratégia	Ampliar a jornada escolar e organizar o currículo numa perspectiva de incentivo a Educação Integral.	Melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.
Legislação base	Constituição Federal, LDB, ECA, PNE, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, PDE, PDDE.	Constituição Federal, LDB, ECA, PNE, lei de serviço voluntário.
Presidentes/Ministros no período de formulação dos programas	Lula e Dilma (PT)/ Fernando Haddad (PT).	Temer (PMDB)/ Mendonça Filho (DEM).
Objetivos	Formular política nacional de educação básica em tempo integral; promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e	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. Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do

⁴² Disponível em <http://educacaointegral.org.br/reportagens/governo-temer-interrompe-recursos-programa-mais-educacao-em-2016/>. Acesso em 10/08/2018.

	comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.	desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional.
Diretrizes	Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de redes de ensino e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora; promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa; integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes; promover a capacitação de gestores locais; fomentar a participação das comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada; fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parcerias com a academia; e desenvolver metodologias de planejamento de ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis.	Integrar-se à política educacional das redes de ensino; integrar as atividades ao projeto político pedagógico da escola; priorizar os alunos e as escolas de regiões mais vulneráveis; priorizar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem; priorizar as escolas com piores indicadores educacionais; pactuar metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes; monitorar e avaliar periodicamente a execução e os resultados do Programa; e estimular a cooperação entre união, estados e municípios.
Princípios	Articulação das disciplinas curriculares com os diferentes campos do conhecimento e práticas socioculturais; constituição de territórios educativos, por meio da integração dos espaços escolares com centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e etc; integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade; incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, de gênero, 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 articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.	-
Finalidade	-	Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e

		desempenho escolar; melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental; e ampliação do período de permanência dos alunos na escola.
Tipos de atividades “complementares”	Dividido em macrocampos, sendo eles: acompanhamento pedagógico (matemática, letramento, línguas estrangeiras, ciências, história, geografia, filosofia e sociologia); meio ambiente (Agenda 21 na Escola: educação para sustentabilidade e horta escolar e/ou comunitária); esporte e lazer (atletismo, ginástica rítmica, corrida de orientação, ciclismo, tênis de campo, recreação, voleibol, basquete, futebol, Futsal, handebol, tênis de mesa, judô, karatê, taekwondo, ioga, natação e xadrez) direitos humanos (oficinas sobre direitos humanos e convivência no espaço escolar); cultura e artes (flauta, hip hop, danças, teatro, pintura, grafite, desenho, percussão, circo, capoeira e cinema); cultura digital (software educacional); promoção da saúde; educomunicação (rádio, jornal, vídeo e fotografia) investigação no campo das Ciências da Natureza (laboratórios e feira de ciências) e; Educação Econômica e Cidadania (oficinas de educação financeira e cidadania).	Divididas em dois grupos: cultura/artes e esporte/lazer: Primeiro: artesanato, iniciação musical, cineclube, dança, desenho, educação patrimonial, escultura, leitura, pintura, teatro/circo. No segundo grupo: atividades atletismo, badminton, basquete, futebol, futsal, handebol, natação, tênis de mesa, tênis de campo, vôlei, vôlei de praia, capoeira, xadrez, judô, taekwondo, ginástica e luta olímpica.
Quantidade de atividades	4/5 por semana, junto com Orientação de Estudos e Leitura.	3 por semana, junto com Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática.
Critérios de participação das escolas	Escolas em assentamento com mais de 100 famílias, em áreas quilombolas ou indígenas, escolas rurais em municípios com alta taxa de analfabetismo e de pobreza, e escolas urbanas com baixas notas no IDEB ou com 50% ou mais de estudantes inseridos no Bolsa Família.	Escolas de ensino fundamental com IDEB 2015 inferior a 4,4 nos anos iniciais e inferior a 3,0 nos anos finais, concomitantemente; mais de 50% dos alunos oriundos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família e que não se enquadrarem nos critérios anteriores.
Execução em âmbito federal	Intersetorialidade: articulação de ações do Governo Federal que tinham como beneficiários crianças e adolescentes integrando os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura e do Esporte, podendo contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas. Junto com mais 23 programas federais.	Articulação institucional com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação. Parceria com outro Programa do governo federal para ciclos diferentes: PNAIC (ensino infantil e primeiro ciclo).
Agentes executores nas secretarias e escolas	Técnico da Secretaria de Educação, Diretor, Professor Comunitário e Monitores.	Coordenador Regional, Coordenador Local, Formador Regional, Formador Regional, Articulador da escola, Mediador, Facilitador.
Público-alvo	Deveriam ser crianças escolhidas pela escola, apenas do ensino fundamental I e II, atendendo prioritariamente aqueles que fossem assistidos pelo Programa Bolsa-Família e/ou que estivessem defasados na	Em situação de risco e vulnerabilidade social; em distorção idade/ano; com alfabetização incompleta; repetentes, com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; em situação

	idade/ano e em séries que a escola notasse um maior índice de evasão e repetência.	provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e em situação de risco nutricional.
Tempo Integral	7 horas diárias ou 35 horas semanais, ficando a critério da escola a organização do tempo de cada atividade.	A escola opta por 5h ou 15h semanais do Programa. Sendo que se a escola optar pela primeira, desenvolve apenas acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática. Se a escola optar pela segunda opção, 8h de Acompanhamento Pedagógico e 7h divididas nas três atividades escolhidas.
Financiamento	Na aquisição de materiais permanentes e de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades do Programa Mais Educação; e no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação. Para os valores de aquisição de materiais a escola recebia referente ao número de alunos matriculados na unidade escolar	Ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos Mediadores e dos Facilitadores e para a aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades complementares. Para compra de materiais o valor é referente ao número de alunos matriculados no PNME, sendo valores diferentes se a escola optar por 5h ou 15h semanais.
Atribuições	MEC, FNDE, SECAD e SEB - administrar nacionalmente o PME, divulgar normas que regem seu financiamento, propor as escolas a serem contempladas, efetivar o financiamento, acompanhar sua implementação, assistir tecnicamente à execução, avaliar e disseminar resultados. Secretarias municipais e estaduais - apoiar o FNDE na divulgação das normas relativas ao processo de adesão e aos critérios de distribuição, alocação, repasse, execução e prestação de contas dos recursos do PDDE; apresentar dados e documentos exigidos pelo MEC; inserir dados relativos ao programa nos sistemas via internet (por exemplo, PDDE Interativo); garantir o cumprimento das normas do programa; manter dados atualizados; e efetuar prestação de contas. Escolas (direção e conselho de escola) - apresentar dados cadastrais e documentos exigidos em tempo estipulado pelo FNDE, encaminhar Plano de atendimento da escola as secretarias municipais e estaduais, fazer gestões permanentes no sentido de garantir a participação da comunidade escolar de forma sistemática nas decisões sobre o andamento do programa, executar os recursos repassados pelo governo federal, atender aos critérios relativos ao programa nas resoluções que o regem.	MEC - promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre o ministério, os governos estaduais, distrital e municipais, visando ao alcance dos objetivos do Programa, além disso, prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação do mesmo e monitorar o andamento e os resultados do Programa. Estados e municípios - articular as ações do Programa com vistas a alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em língua portuguesa e matemática, de acordo com a política educacional da rede de ensino; articular ações de outros programas de atendimento às crianças e aos adolescentes; colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com o MEC; e gerenciar ações do programa nas suas rede de ensino. Escolas - articular as ações do Programa, com vistas a alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em língua portuguesa e matemática, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola; mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio.

IDEB	Seria justificado seu uso como uma orientação, em que os gestores municipais e estaduais fariam uso para articular as diversas políticas setoriais em torno de um objetivo comum: oferecer educação de qualidade para crianças e adolescentes nos diversos espaços educativos já existentes ou naqueles que serão criados.	São dados concretos para a elaboração e execução de políticas educacionais. Dessa forma, é preciso que os sujeitos envolvidos com o trabalho pedagógico aprendam a utilizar os dados e resultados das avaliações em larga escala para que sirvam de parâmetro e permitam a reorganização do planejamento e das estratégias utilizadas, acima de tudo nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.
Proposta pedagógica	Pedagogia das Mandalas.	Orientações para os mediadores de Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: Organização da própria autora (2018), com base nos documentos disponibilizados pelo MEC, grifo nosso.

Tanto o Programa Mais Educação, quanto o Novo Mais Educação se inserem num campo de disputas dentro do contexto político brasileiro atual. Dessa forma nota-se que ambos possuem pontos que convergem e divergem. Sendo detalhados adiante.

Um aspecto de convergência, pode ser visto, como por exemplo, na escolha do público-alvo, ou seja, ambos focam naqueles em situação de vulnerabilidade social (tanto na escolha das escolas, quanto nos alunos que participam). Pois, segundo Oliveira (2009), o PME se encontra num campo de programas compensatórios e assistencialistas, voltados para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Esse caráter assistencialista nas políticas educacionais, possui dois pontos de reflexão - claramente a população mais desamparada deve ser atendida pelas políticas sociais, no entanto, esse não pode ser o seu único norte. Além disso, a escola não pode ficar como uma agente de superação de vulnerabilidade sozinha, uma vez que essa não deve ser considerada a única responsável pelas mazelas sociais.

Para enfrentar a situação de vulnerabilidade e risco social, a escola acaba tendo que cumprir o duplo desafio de proteger e educar crianças e adolescentes por ela atendidos:

[...]desafio – educação/proteção – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico. (BRASIL, 2009c, p. 17).

Assim, o caráter encontrado no Programa Mais Educação que joga para a escola uma gama de finalidades, não são reformuladas no novo programa, pelo contrário são mantidas, uma vez que este também traz a temática de atender os alunos em situação de vulnerabilidade social.

Um outro ponto de convergência reside na questão do trabalho voluntário, em ambos os programas o trabalho desenvolvido por monitores (no primeiro), mediadores e articuladores (no segundo), seria de caráter voluntário, em que nenhum deles seriam trabalhadores formais da educação e não receberiam salários, nem direitos trabalhistas. Além disso, no período de férias

eles não receberiam nenhum recurso, por se tratar de um período sem atividades. Esse ponto se mantém no PNME, em que os documentos desse último programa fazem menção a lei (lei 9.608/1998) do voluntariado como uma lei para sua condução.

Um outro ponto que converge nos dois programas é a relação de parceria entre instituições públicas e privadas. O Programa Mais Educação, como foi suscitado no capítulo anterior aponta que para viabilização do mesmo, é importante a participação da sociedade civil e da esfera privada, como por exemplo, tem-se na Portaria Interministerial nº 17/2007, em seu art. 6º “fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de ONG’s e esfera privada” (BRASIL, 2007, p. 5).

Dessa forma, segundo Schimonek (2015), ao invés de se apresentar uma atuação efetiva do governo na oferta de educação em tempo integral e de qualidade, o Estado vai se retirando ao direcionar novas atribuições à sociedade civil e às escolas.

A autora (2015) ainda aponta que no que se refere ao espaço físico a ser utilizado para a execução das atividades do programa existe um outro ponto de retirada da responsabilidade do Estado, pois na mesma portaria em seu art. 8º, fala-se em “[...] mobilizar e estimular a comunidade local para oferta de espaços buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa” (BRASIL, 2007, p.5).

Segundo Schimonek (2015), a falta de espaço físico não é considerada um impedimento, uma vez que sua viabilização ocorre por meio do incentivo ao voluntariado, do estabelecimento de parcerias público-privadas e da participação da comunidade local.

Ao estimular a articulação com a sociedade civil para viabilizar espaços, a gestão e a condução das atividades complementares, o MEC induz a ampliação da jornada escolar e, ao mesmo tempo, minimiza a responsabilidade do poder público pela oferta de educação integral de qualidade. Tal tendência alinha-se aos princípios que nortearam a reforma do Estado brasileiro e a pressupostos neoliberais e da terceira via[...]

No que tange a educação básica, tem sido crescente, segundo Teixeira e Duarte (2017), a existência de parcerias entre o setor público e o setor privado, as chamadas Parcerias Público-Privadas, essas permitem que prefeituras e estados façam parcerias com grandes grupos econômicos. Ou seja, são grandes empresas e bancos que criam fundações e instituições atuando direta ou indiretamente nas escolas, voltadas a atender as necessidades educacionais, como por exemplo, realizando formação de professores, oferecendo espaços físicos e materiais didáticos e realizando publicações acadêmicas e de dados sobre a educação brasileira, muitas vezes recebendo verba pública para tal.

Segundo Adrião (2017) essas parcerias entre a esfera privada e a esfera pública⁴³, faz com que dentro do contexto neoliberal, o capital subverta a conquista do direito à educação pública no Brasil, pois ancora-se em uma renovação do processo de acumulação do capitalismo.

Tal deslocamento permite a subordinação da gestão educacional aos interesses do capital, na medida em que este, na forma de capital financeiro, controle as empresas e corporações que assumem a gestão de escolas e sistema. Não é, pois, ao acaso, que na medida em que o setor privado de base empresarial é alçado a protagonista da melhoria da educação nacional, assiste-se à integração na agenda educativa de uma pauta de mudanças centrada na transferência da gestão da escola pública para o setor privado, seja, por meio de parecerias público privada (PPP) para a oferta educativa, seja por meio da transferência da gestão da escola pública para setores privados, ou ainda pela adoção de sistemas privados de ensino por redes públicas. (ADRIÃO, 2017, 12).

Dessa forma, há uma série de parcerias dessa natureza não só nos documentos do Programa Mais Educação, mas também do Novo Mais Educação, como pode ser visto nas orientações para os mediadores de Acompanhamento Pedagógico, exposto no quadro cinco desse trabalho. Nessas orientações recomenda-se acessar materiais produzidos, como por exemplo, pelo Banco Itaú, Fundação Lemann, Parceiros da Educação e Instituto Airton Senna. São instituições privadas que atuam direta e indiretamente não só nos dois Programas, mas em diversas políticas educacionais.⁴⁴

Dessa forma, segundo Cavaliere (2014), é importante ressaltar que o que vem se consolidando é uma compreensão de que o formato de extensão do tempo escolar mais apropriado é aquele que abre espaço para a participação de instituições privadas ou filantrópicas e baseado no trabalho voluntário.

Se, por um lado, esse modelo pode ser visto como uma saída provisória para a criação de alternativas frente à falta de profissionais e de edificações escolares apropriadas; por outro, ele compactua e pode mesmo difundir e naturalizar as condições precárias da educação pública brasileira, observadas particularmente nos bairros periféricos das grandes metrópoles [...](CAVALIERE, 2014, p. 184)

Como pontos divergentes é possível perceber que o primeiro buscou, em seu desenho, trazer elementos importantes para o debate de Educação Integral no Brasil, como citado na sua principal estratégia - incentivar educação integral. O Novo Mais Educação traz à tona que sua principal estratégia é atender aos índices externos, melhorando a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Esse preceito fica claro também em seu objetivo, em que o foco não está dado na ampliação do tempo da criança na escola, para que nela se exerça atividades

⁴³ Tem sido objeto de pesquisas desenvolvidas no âmbito do GREPPE. Dessa forma, recomenda-se, para mais informações sobre o tema, acessar: <https://groupe.wordpress.com/> e <https://www.groupe.fe.unicamp.br/pt-br/producoes>.

⁴⁴ Recomenda-se a leitura de ADRIÃO, T.; "A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios na educação básica (p. 129-144). In: MARINGONI, G. (Org) O negócio da Educação: A aventura das Universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. Olho d'água, São Paulo/SP, 2017.

diferenciadas de cultura, arte e lazer, como no PME. Na verdade, essas atividades só complementam o foco principal de aprendizagem nas disciplinas que atendem ao IDEB.

Essa distinção entre os dois programas também aparece em suas diretrizes, ou seja, enquanto o desenho político do PME fala em ampliação do tempo e do espaço escolar, pautada pela noção de formação integral e emancipadora do indivíduo, através da articulação de diversos programas sociais. O segundo programa aponta para uma integração com as redes de ensino para priorizar que as escolas com os piores indicadores educacionais pactuem metas junto ao MEC.

No que tange aos princípios, o PME apontava para importância dada: para a articulação das disciplinas curriculares com os diferentes campos do conhecimento e a práticas socioculturais; para a integração entre as políticas educacionais e sociais; e para a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral. Nesse ponto, é importante ressaltar que o desenho do PME valorizava o que já foi produzido sobre Educação Integral no Brasil, utilizando essa produção como material importante na condução de novas experiências de Educação Integral dentro do programa, que associassem o conhecimento científico aos saberes locais. O PNME, a partir da leitura de seus documentos principais, não adota o termo “princípios”, mas apresenta finalidades, ou seja, tendo como fim: a alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental; e ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Dessa forma, nota-se que enquanto o primeiro programa buscava ampliar a reflexão sobre Educação Integral no Brasil através da valorização de experiências anteriores, o segundo tem como finalidade a alfabetização, letramento e melhora no desempenho de Português e Matemática, não fazendo menção ao que já foi produzido historicamente.

Uma outra diferença significativa entre os dois programas reside no tempo das atividades complementares. No primeiro poderiam ser de quatro ou cinco atividades, junto com orientação de estudos e leitura. No segundo programa, a escola pode optar se quer ou não atividades ditas complementares, podendo ficar apenas com acompanhamento pedagógico, em um período mais curto. Ou seja, enquanto o primeiro programa falava em quinze horas semanais, o segundo levanta que esse período pode ser reduzido a cinco horas se for opção da escola adotar somente acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática.

[...]o Novo Mais Educação no quadro das políticas de expansão da carga horária escolar. Ganha-se o adjetivo novo indicando ênfase nas atividades de melhoramento do desempenho nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, já que as escolas que oferecem o programa concorrem para expansão mínima de 5 horas semanais com oferecimento obrigatório destas disciplinas como forma de reforço escolar. A outra possibilidade posta para as escolas que aderem em regime de quinze horas [...] se torna obrigatório o oferecimento de atividade de língua portuguesa [...] e matemática [...], ficando “livre” as escolas a delimitação, de acordo com o PDDE interativo, das três demais atividades a serem aplicadas nas sete horas restantes. (BARÃO, GONÇALVES E JACOMELI, 2017, p. 847)

O Programa Mais Educação traz um caderno específico para fazer um debate sobre intersetorialidade, em que a Educação, bem como Educação Integral só são possíveis de acontecer a partir da articulação de diferentes ministérios, uma vez que o campo educacional permeia diversas áreas sociais, associando saúde, esporte, cultura e lazer. Dessa forma, um de seus eixos, presente em seus documentos, era a integração de diversos programas sociais, ministérios, secretarias em nível federal, estadual e municipal. O PNME, não faz nenhuma menção a esse ponto, apenas aponta para uma relação entre a SECAD/ MEC e as secretarias estaduais e municipais, não articulando outros ministérios e instâncias que atendem crianças e adolescentes.

Um outro ponto de dualidade encontrada entre os dois programas está em seu financiamento, ou seja, o que se pretende não é tratar dos valores em si, mas sim do fato de que se o PME levava em consideração o número de alunos existentes na unidade escolar como um todo, para aplicar recursos referentes a compra de materiais e serviços, o PNME financia somente os alunos que estão matriculados no programa, adotando uma medida per capita.

Quanto a proposta pedagógica o PME traz a pedagogia das mandalas, o segundo programa não apresenta uma pedagogia específica e não continua com a proposta das mandalas, na verdade, em seu caderno de orientações pedagógicas traz uma orientação de materiais e metodologias aos mediadores de Acompanhamento Pedagógico, apresentado anteriormente no quadro cinco.

Outro ponto interessante a ser suscitado reside no que tange ao termo “Educação Integral” encontrado nos documentos oficiais dos dois programas. No documento “Caderno de Orientações Pedagógicas” (2017) do PNME, o termo educação integral aparece três vezes, para se referir aos profissionais que devem trabalhar no programa: “É importante que o coordenador seja um profissional engajado com a educação integral e com habilidade para realizar avaliação de programas e projetos.” (BRASIL, 2017, p. 7), “[...] educadores populares que concluíram o ensino médio, que demonstrem experiência com educação integral na área de alfabetização” (BRASIL, 2017, p. 8), “A experiência com educação integral na área também deve ser considerada. (BRASIL, 2017, p. 8). Somente no Documento “Texto Referência para o debate

Nacional” (Brasil, 2009c), documento exposto anteriormente, foram contabilizados cento e oito vezes o uso do termo “Educação Integral” em diversos contextos, inclusive para tratar do histórico da Educação Integral no Brasil. Mais uma vez, o primeiro programa levava em consideração o processo histórico referente a Educação Integral, enquanto que o segundo não faz nenhuma menção ao conhecimento acumulado nesse campo.

Um último ponto de divergência entre os dois programas importante de ser ressaltado cabe as atribuições de cada instância envolvida nos programas, dando destaque as escolas. No primeiro cabe as escolas (direção e conselho de escola) - apresentar dados cadastrais e documentos exigidos em tempo estipulado pelo FNDE, encaminhar Plano de Atendimento da escola as secretarias municipais e estaduais, fazer gestões permanentes no sentido de garantir a participação da comunidade escolar de forma sistemática nas decisões sobre o andamento do programa e executar os recursos repassados pelo governo federal. No segundo programa, as escolas devem articular as ações desse, com vistas a alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com o PPP da escola; mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio. Ou seja, ambos os programas falam da relação com a comunidade, no entanto, o primeiro fala em mobilizar a comunidade para execução das atividades de maneira generalizada, já no segundo foca, mais uma vez, na necessidade de mobilizá-la para atender seu objetivo de melhora no desempenho nas duas disciplinas, com o foco nos índices.

Segundo artigo do Centro de Referência em Educação Integral (2017)⁴⁵ O PME, criado em 2007, tinha como intuito:

contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. O Novo Mais Educação, por sua vez, concentra-se na aprendizagem das duas disciplinas. (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2017)

Outra diferença fundamental entre eles, apresentada no mesmo artigo (2017) é que no primeiro programa havia uma preocupação com a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade 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. Para isso, o programa falava da importância da articulação com outros ministérios e secretarias federais, estaduais e municipais, buscando

⁴⁵ <http://educacaointegral.org.br/reportagens/novo-mais-educacao-nao-dialoga-educacao-integral/> Acesso em 18/08/2018.

através da junção com outras políticas sociais atender crianças e adolescentes inseridos em diversas realidades culturais, políticas e religiosas. O Novo não faz nenhuma menção a valorização da diversidade cultural ou de promoção dos direitos humanos.

Com relação ao IDEB existe uma relação de convergência e divergência, uma vez que ambos fazem uso dele como parâmetro e porque, inclusive, o índice foi criado no mesmo período do Mais Educação. A adesão nos dois programas acontecia/acontece com prioridade para escolas que tem baixo índice de rendimento no sistema de avaliação nacional.

Segundo Barão, Gonçalves e Jacomeli (2017), a questão das avaliações externas tem sido forte tendência de modificações substanciais no setor educacional para a educação/ tempo integral.

Se por um lado se tem a argumentação de que a inserção da comunidade nos projetos de educação integral é forma “democrática” de promover a socialização do saber e a inserção escolar em formas de sociabilidade horizontalizadas culturalmente. Notamos que tal argumento é ideológico[...] novos e antigos interesses de formação segundo a lógica do mercado. Além disso, quando se aposta nos conteúdos curriculares dos sistemas há forte ênfase na língua nacional e na matemática como conteúdos que serão cobrados como aferidos de qualidade da educação nacional. (BARÃO, GONÇALVES E JACOMELI, 2017, p. 848)

Segundo mesmos autores (2017), as avaliações externas se tornam mecanismos de controle que acabam cooperando para a conformação de uma integralidade formativa muito restrita, adaptada ao atual mundo produtivo. Esta integralidade restrita se torna meio e fim circunscritos e interessados no fortalecimento de valores neoliberais e manutenção do *status quo*.

No entanto, enquanto o PME entendia o IDEB como orientação, o novo programa aponta que ele é um dado concreto de elaboração e execução de políticas educacionais. Dessa forma, traz que é importante que os agentes educacionais aprendam a utilizar os dados e resultados das avaliações em larga escala para que sirvam de parâmetro e permitam a reorganização do planejamento e das estratégias utilizadas, acima de tudo nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, os documentos do Novo Mais Educação trazem como referência não só o cumprimento da meta seis do PNE (2014), exposto anteriormente, mas também aponta que o Programa deve atender também a meta sete, que fala sobre “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria no fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2014) para atendimento de metas do IDEB.

Sobre esse ponto, Bertagna e Filipe (2015) apontam que essa meta demonstra uma preocupação com os direitos de aprendizagem dos alunos. Todavia, “esses “direitos” estão vinculados às metas “[...] apontando para uma concepção de qualidade atrelada aos indicadores quantitativos produzidos pelo Ideb, dificultando uma concepção mais ampliada de qualidade da educação.” (BERTAGNA E FILIPE, 2015, p.54)

Dessa forma, as avaliações externas tornam-se o ponto chave desse novo programa, uma vez que sua maior finalidade é a de melhora nos índices:

[...] os testes associam à sua função de medir, o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado. (FREITAS, 2011, p. 10, apud BERTAGNA E FILIPE, 2015, p. 57).

Como pode ser observado a partir do fragmento acima e do que foi exposto sobre o PNME, quando esse fala que o IDEB é um dado concreto, nota-se que as avaliações externas vêm com a função de controlar ideologicamente os profissionais envolvidos no PNME. E que esse processo pode ser visto também no primeiro programa.

Não é à toa, que no último ano de repasse de verbas para o Programa Mais Educação, ou seja, 2015. O Itaú Social, a partir do seu Programa de Avaliação Econômica de Projetos Sociais, que tem como objetivo avaliar, principalmente, a viabilidade econômica das políticas públicas, juntamente com o Banco Mundial, elaboraram um relatório, intitulado “Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: O Programa Mais Educação”⁴⁶(ITAÚ SOCIAL, 2015) analisando criticamente o PME.

Não cabe nesse trabalho fazer uma avaliação do PME e nem usar esse relatório para isso, o que importa trazer desse documento é que esse buscou fazer uma análise quantitativa do programa, trazendo o rendimento escolar de 600 escolas que faziam parte do PME de 2008 a 2011, destacando os investimentos públicos feitos e o seu retorno educacional. Dentre as diversas críticas ao programa encontradas no relatório, destaca-se uma delas – que o PME não contribuiu para o aumento do IDEB. Desta forma, não colaborou para o aumento das notas em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da rede pública do Ensino Fundamental, nem tão pouco para a diminuição da evasão. Como o próprio documento aponta:

Os resultados mostram que a participação no Mais Educação apresenta, em média, impactos estatisticamente não significativos nas taxas de abandono escolar e produz impactos médios negativos nos resultados dos alunos nas provas de Matemática. O efeito negativo sobre a avaliação de aprendizagem de Matemática é mais forte no curtíssimo prazo, após cerca de um ano de participação. Além disso, os impactos negativos são maiores nas escolas que aderiram ao Mais Educação em 2008 do que naquelas que aderiram ao programa posteriormente, em 2010 (ITAÚ SOCIAL, 2015)

Freitas (2015) assinala que o setor privado, através desse tipo de relatório busca demonstrar que programas sociais e políticas públicas são ineficientes, caminhando para mais um processo de privatização. Afirmo ele:

⁴⁶ Para mais informações acessar: FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos O Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/relat_Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o_COMPLETO_20151118.pdf. Acesso em: 10/07/2017.

No fundo, a função destes estudos é ajudar a demonstrar que a escola pública de gestão pública e os “programas sociais” que utilizam recursos públicos são ineficientes. Eles querem que sejam retirados e substituídos pela ação de ONGs, OSs e empresas educacionais que, segundo eles, mais eficientemente utilizariam os recursos públicos, bastando para tanto diminuir ou transformar a escola pública em escola privada pela via da terceirização de gestão. (FREITAS, 2015)

Além do envolvimento privado na avaliação de um programa público, esse relatório enfatiza que o PME não atingiu os índices das avaliações externas, reforçando o controle ideológico dos atores envolvidos no primeiro programa. E que torna aspecto central no novo. A concepção de educação integral que está em jogo no PNME se distancia substancialmente do que foi apresentado nas concepções de educação integral (apresentadas no primeiro capítulo) que acompanharam o debate da escola nova e de Anísio Teixeira no Brasil.

Para Mendonça (2017), essa reestruturação entre os dois programas reflete um retrocesso da sociedade brasileira como um todo. Segundo a autora (2017) essa lógica neoliberal e de mercado sempre esteve em disputa no MEC, incluindo no PME, mas o que está posto nesse novo programa é uma hegemonia e não há espaço para debate ou negociação, muito menos ao que tange o tema da Educação Integral. Uma outra crítica feita por Mendonça (2017) é que o foco nos índices corre o risco de não ser atingido, pois o PNME não se propõe a investigar o porquê dos alunos não estarem aprendendo Língua Portuguesa e Matemática. Ou seja, os documentos do novo programa não buscam diagnosticar os processos sociais e históricos que envolvem essa questão. Na verdade, o que se tem é uma pressão para que os índices sejam atingidos e para isso o aumento do tempo se justificaria nesse objetivo, tendo como principal atividade o acompanhamento pedagógico.

4.2 Educação Integral, Tempo Integral e os dois programas

A eleição de Lula foi sustentada por um discurso progressista que se contrapunha as reformas implementadas até aquele momento, o que levou os grupos que o apoiaram, principalmente as camadas populares, a acreditar em mudanças significativas na condução da política governamental, especialmente no que diz respeito a educação.

No entanto, mesmo com o reconhecimento da existência de investimento em diversas políticas de promoção social às classes menos favorecidas na educação, Oliveira (2009) observa que foi um governo marcado “muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior” (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Segundo Oliveira (2009) os programas sociais implementados pelo governo Lula podem ser considerados em grande parte como assistenciais ou compensatórios, ou seja, orientados pela mesma lógica do governo que o antecedeu. Em que muitos programas sociais foram

desenvolvidos tendo como público alvo os mais pobres, os miseráveis e/ou os que se encontravam abaixo da linha da pobreza. Dessa forma, a educação foi apontada como um importante setor de distribuição de políticas públicas e é nesse contexto que se encontra a criação e implementação do Programa Mais Educação.

Segundo a autora (2009) as políticas sociais de educação acabam cumprindo uma relevante tarefa na distribuição de renda aos mais pobres que se encontram na condição de assistidos, exercendo muitas vezes importante papel na seleção de públicos atingidos. No entanto, esses programas podem chegar, como citado anteriormente, as escolas públicas como mais uma tarefa a ser desempenhada em meio ao conjunto de exigências apresentado aos docentes.

O Programa Mais Educação apontava como referência o PDE, que segundo Oliveira (2009), constituía em uma reunião de dezenas de programas que abarcavam desde a educação básica até educação superior, e procurava, por meio de parcerias com os municípios, instaurar um regime de colaboração que propiciasse o desenvolvimento prioritário da educação básica.

Além do PDE, a autora cita a importância dada pelo MEC no governo Lula dada ao IDEB, como sendo uma referência para servir de indicador de qualidade na educação. A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao, já citado, Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do PAR. Segundo dados do MEC (2008) apud Oliveira (2009), em 2008, mais de cinco mil e quinhentos municípios brasileiros aderiram ao compromisso. Assim, todos os municípios e estados do Brasil se comprometeram a atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade. Com o IDEB, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino passaram a ter metas de qualidade para atingir. Isso porque tais sistemas comprometeram-se com o plano de metas estabelecido, em que o padrão de qualidade era o IDEB.

Segundo a autora (2009) a ideia de que a melhoria da educação básica é compromisso de todos e só se dá com o envolvimento de toda a sociedade é recorrente nas políticas educacionais a partir dos anos 1990. O apelo ao compromisso social para com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar.

Esse argumento recorrente, encontrado nos documentos do Programa Mais Educação, é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo melhorar a educação.

Dessa forma, o governo federal, por meio do MEC, busca atuar como grande mobilizador de forças internas e externas ao Estado. Considerando que a responsabilidade com a educação básica é prioritariamente dos estados e municípios e que à União compete ação suplementar. Assim:

Tal política apresenta, contudo, certo grau de ambivalência. Ao mesmo tempo em que o governo federal, por meio do MEC, busca capitanear as políticas educacionais em nível nacional, muitas vezes interferindo nas políticas estaduais e municipais, como por exemplo na sua atuação com relação ao piso salarial profissional nacional do magistério, adota como carro chefe dessa política um Plano que se constitui da soma de programas especiais que marcam a irregularidade de suas políticas. (OLIVEIRA, 2009, p. 206)

Destaca a autora (2009) que o governo federal desenvolveu programas e estabeleceu parcerias com municípios e escolas diretamente, sem a mediação dos estados, consolidando assim um modelo de gestão de políticas públicas e sociais associados a outras organizações sociais.

Segundo Assis, Machado e Ganzeli (2018) tal modelo tem conduzido também o envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais no nível local, tais como: Organização Não-Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e sindicatos. Esse modelo de gestão de políticas públicas e sociais implementadas no governo FHC, não teve redução, nem fim no governo Lula, como era de se esperar por se tratar de um governo de oposição ao anterior. Pelo contrário, em muitos aspectos se ampliou, como no caso do IDEB e no que tange aos documentos do Programa Mais Educação, que reforçam essa nova forma de gestão pública, com o apoio de setores privados e do terceiro setor, e a apoiam como importante vetor na condução de políticas educacionais.

Todavia, segundo os autores (2018) o que se pode perceber na política do governo Lula é que importantes passos foram dados no diagnóstico de problemas e na forma com que foram apontados no PNE (2001/2011) e na organização institucional para o encaminhamento de soluções para os mesmos.

Quanto ao campo da Educação Integral, Maciel e Silva (2018) apontam que pela primeira vez, uma regulamentação (a Portaria de 2007, que institui o Programa Mais Educação) fala em formação integral não restrita à etapa inicial da educação básica, mas como um processo que vai das crianças aos jovens, expressando uma compreensão mais ampla e democrática dos direitos à educação pública com padrão de qualidade.

Sobre a questão de “resultados” do Programa Mais Educação, Freitas (2015) apontou para o fato de que mesmo apresentando problemas posteriores em sua implementação, o programa, em seu desenho, não foi criado com o único foco de aumentar médias em Língua

Portuguesa e Matemática, mas sim, segundo autor, para ampliar a jornada escolar oferecendo atividades optativas de esporte, lazer e cultura.

Mesmo com limites o PME forçava, segundo ele, para uma caminhada na direção de uma educação integral com formação mais ampla.

Além disso, no que tange ao Programa Mais Educação, Mendonça (2017) afirma que quando um programa como esse é lançado, acaba envolvendo diversos setores do Estado e da sociedade civil, se tornando um campo de disputas de diferentes interesses.

[...] atinge muitos poderes e atores: representantes do poder público, intelectuais, pesquisadores, agências multilaterais e financiadoras, agências de formação de professores, ONG's, associações, movimentos empresariais, movimentos de categorias, professores, alunos, escolas, agentes culturais, pais de alunos, sindicatos... Todos eles em movimento, circulação, troca e disputas. Disputas de poder, de financiamento, de distribuição de recursos, de clivagens, ideologias, de modos e lugares de implementação do programa. Trata-se, portanto, de produção de conflitos na forma de gestão, de controle, de circulação e ordenamento de ações em torno do Programa. Todos esses conflitos dizem muito do projeto de sociedade e da visão de sujeito que está em disputa. Durante os dez anos de existência do Programa Mais Educação, as disputas aparecem nos debates, nas tomadas de decisões, nos novos documentos, normas e pareceres que foram surgindo, nas mudanças de cargos e de ministros. As disputas também se dão nas escolas e poderes locais [...] (MENDONÇA, 2017, p. 145)

A partir do fragmento acima é possível identificar que o Programa Mais Educação se insere num campo de disputas, pois envolve diversos atores sociais. E quando se fala em política educacional esse cenário é comum, uma vez que esses diversos atores estabelecem diferentes interesses e relações de poder.

Sobre essas relações de poder faz-se importante trazer a reflexão feita por Poulantzas (1985) no que tange ao papel do Estado, segundo ele o Estado é composto essencialmente por contradições, as classes e frações de classe vão trazer para dentro dele uma série de estratégias diversas. Reviravoltas na política governamental (acelerações e freadas, recuos, hesitações e mudanças) não representam uma incapacidade por parte da burguesia é, na verdade, a expressão necessária da estrutura do Estado. Ele é um campo estratégico, onde se cruzam núcleos de poder que se articulam e ao mesmo apresentam contradições. No entanto, isso não quer dizer que a ossatura geral seja de fato alterada, existe um lugar privilegiado da classe hegemônica. Essa reflexão pode tomar como exemplo, a eleição de Lula. Ou seja, o fato da esquerda, hora ou outra, poder ocupar o governo, não significa que a faça controlar os aparelhos do Estado ou o poder real. A organização institucional do Estado funciona por deslocamentos e substituições sucessivas, representando um campo estratégico de forças.

Neste sentido mesmo o Estado sendo capitalista, acaba adotando ações para a sua manutenção econômica, política e ideológica, criando políticas que atendem as classes populares, mas que não mudam de fato sua estrutura. Além disso, as lutas populares acabam

atravessando o Estado, dessa forma, mesmo que elas não mudem também essa estrutura, elas acabam influenciando na condução e criação de políticas sociais por parte do governo.

Muito mais que um corpo de funcionários e de pessoal de estado unitário e cimentado em torno de uma vontade política unívoca, lida-se com feudos, clãs, diferentes facções, em suma com uma multidão de micropolíticas diversificadas. Essas, por mais coerentes que possam parecer consideradas isoladamente, não são menos contraditórias entre si, consistindo na política do Estado [...] (POULANTZAS, 1985, 138)

A partir das ideias de Poulantzas, é possível pensar a questão das políticas educacionais e do Programa Mais Educação no governo do PT, ou seja, as políticas sociais voltadas para a educação seguem a mesma lógica das contradições e da relação de condensação de forças entre as classes dentro do capitalismo. Sem mudar sua essência de domínio neoliberal, existem políticas educacionais que atentam para as lutas das massas populares, inclusive para estabelecer uma manutenção da subordinação.

Nesse sentido, a presidenta Dilma Rousseff, que sucedeu o governo Lula, deu continuidade às políticas educacionais implementadas no governo anterior e no modelo de gestão dessas políticas, inclusive na continuidade do Programa Mais Educação. Mas em 2016, uma forte articulação de forças diversas, citadas anteriormente, a destituem do cargo e assume no seu lugar o Temer.

Nesse campo de disputas e de mudanças políticas que marcam o Estado brasileiro, segundo Assis, Machado e Ganzeli (2018), as reformas neoliberais, pós governo Dilma, são restauradas e aprofundadas, “esvaziando qualquer possibilidade de efetivação de uma política voltada para educação integral.” (ASSIS, MACHADO E GANZELI, 2018, P. 22)

Dessa forma, faz-se importante trazer novamente o gráfico exposto anteriormente, que aponta a criação do Programa Novo Mais Educação e a queda no número de alunos matriculados em tempo integral ao longo dos dois últimos anos.

GRÁFICO 2 - NÚMERO (EM MILHÕES) DE MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL - BRASIL (2010-2017) E A CRIAÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO.



Fonte: Organização da própria autora (2018), com base em planilhas disponibilizadas pelo INEP – MEC (2017)

O gráfico mostra o aumento e a queda no número de matrículas em tempo integral, ao longo dos últimos oito anos, refletindo essas mudanças políticas. Além disso, apresenta o momento de criação do Novo Mais Educação, em que mesmo com esse acontecimento, ainda não é possível notar um aumento de alunos matriculados em tempo integral. Na verdade, há uma queda.

Isso pode ter acontecido, devido ao fato de que mesmo o programa estando em execução em 2017, as escolas podiam optar por menos horas (5h a mais por semana, no caso), não totalizando o número diário de horas necessários (15h a mais por semana), vistos anteriormente, para contabilizar o que o MEC aponta como tempo integral.

Segundo mesmos autores (2018) o panorama político e social do país aponta para o acirramento da complexa relação entre o público e o privado, e, conseqüentemente, o debate sobre a função do Estado na promoção da educação. Em que o projeto neoliberal, permeado por contradições, contempla dois estatutos de liberdade que estão em constante confronto: a liberdade individual e a liberdade coletiva, o que demanda um esforço político de consenso entre o direito individual e o direito coletivo.

Para Assis, Machado e Ganzeli (2018) a escola pública, se encontra nesse campo de disputa, uma vez que, foi construída pela sociedade moderna como a instituição social encarregada na transformação do indivíduo, restrito a esfera privada, ou seja, um cidadão enquanto sujeito de direito que participa da esfera pública.

Dessa forma, segundo os autores (2018) a concretização do direito à educação e de Educação Integral, por intermédio de políticas públicas, exige uma compreensão comum da sociedade brasileira sobre o que podemos entender como sendo uma educação que busque o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho na atualidade.

Além disso, no que tange Educação Integral, mesmo a LDB apresentando contradições, seria necessário, segundo os autores (2018), leva-la em consideração, pois ela determina os aspectos que deverão ser considerados em cada nível, etapa e modalidade da educação escolar, demonstrando que a legislação obriga todos os sistemas educacionais a garantir processos educativos que promovam o desenvolvimento intelectual, físico, psicológico, societário, laboral e político das pessoas, compreendida, segundo os autores (2018), como a ideia atual de educação integral. Nesse sentido, “se a educação é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis porque se impôs o entendimento de que a educação é direito de todo cidadão e dever do Estado. (ASSIS, MACHADO e GANZELI, 2018, p. 25)

No entanto, dentro de um Estado neoliberal, a educação não guarda significativas relações com a transformação social e a humanização, pois está comprometida apenas com a formação de uma massa de trabalhadores com baixa qualificação que aceite suas condições sociais. Além disso, não há preocupação com uma educação que garanta a formação política da população. Neste contexto, os autores (2018) defendem que existe uma incompatibilidade entre uma proposta crítica de educação integral e a existência de um Estado neoliberal, que se intensifica nesse último governo, em que as bases de efetivação de uma cidadania para o sujeito de direito não estão presentes em seus objetivos dentro do sistema capitalista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto no início desse trabalho a pesquisadora possuía uma relação intrínseca com a execução do Programa Mais Educação na escola que atuava como coordenadora e professora. Esse envolvimento direto com o PME fez com que diversas indagações surgissem. Dessa forma, ingressar na pós-graduação no Departamento de Educação na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – Campos de Rio Claro, foi uma tentativa de entender, estudar e refletir sobre o campo das políticas educacionais e sobre Educação Integral. Mas como esse trabalho foi desenvolvido no final do PME e no começo do PNME, buscou-se fazer uma reflexão da relação entre esses dois.

Nesse sentido o trabalho teve como objetivo analisar os desenhos existentes nos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação, com foco na concepção de Educação/Tempo Integral existentes nesses.

Para atingir tal objetivo enquanto percurso metodológico elegeu-se a revisão bibliográfica, a análise documental, a análise do desenho dos dois Programas e uma análise comparativa, uma vez que ao final do trabalho a pesquisadora organizou um quadro síntese de ideias dos dois programas.

No primeiro capítulo foi importante trazer uma reflexão sobre algumas concepções de Educação Integral: anarquista, marxista, que por sua vez influenciou a concepção gramsciana, e a concepção liberal. Trazendo também de que forma essas ideias influenciaram o debate brasileiro de Educação Integral. Depois na finalização do capítulo traz um resgate das concepções neoliberais e a sua influência na condução de políticas educacionais recentes, na formação de leis e planos nacionais.

No segundo capítulo adentrando no início do século XXI e a partir da eleição de um presidente que veio com a promessa de mudanças sociais significativas, o trabalho traz o desenho do Programa Mais Educação, que tinha como objetivo ser um programa de indução de Educação Integral. No entanto, com o seu fim, houve a criação do Novo Mais Educação. Dessa forma, a pesquisadora trouxe elementos também do desenho desse novo programa, uma vez que, segundo MEC o segundo veio para substituir o primeiro. Dessa forma, foi apresentado: contexto político, objetivos, diretrizes, finalidade, público-alvo, atribuições das instâncias envolvidas, financiamento, aporte teórico e a relação com Educação/tempo Integral.

No terceiro capítulo de análise do desenho dos dois programas foi feito um quadro comparativo, mas antes foi apresentada uma reflexão sobre Estado Democrático de Direito e as contradições que engendram o Estado neoliberal brasileiro. Depois do quadro, vem uma apresentação de pontos convergentes e divergentes entre o primeiro e o segundo programa. Para

finalizar a pesquisadora trouxe um debate atual sobre Educação Integral e a relação com os programas.

Esse trabalho não buscou fazer uma avaliação do Programa Mais Educação, ao longo de sua existência (2008-2016), pois existem artigos, teses e dissertações que possuem esse foco. Na verdade o que se pretende nesse trabalho é analisar seu desenho, seus primeiros ideais e refletir de que forma seu contexto histórico e político levaram ao seu fim e criação de um novo programa que usa o mesmo nome, mas que vem substituí-lo e que é apresentado com um outro principal objetivo e foco – sanar as defasagens existentes nos índices de avaliação externa, quanto a Língua Portuguesa e Matemática.

Dessa forma, temos a pergunta: educação integral e tempo integral, falar em tempo integral garante educação de caráter integral?

Buscando adentrar na primeira indagação, é possível a partir do olhar no aporte teórico, apresentado no primeiro capítulo desse trabalho, perceber que há um outro entendimento sobre educação integral, nas concepções contra hegemônicas⁴⁷. No caso do marxismo, na discussão feita por Gramsci, bem como no anarquismo (Proudhon, Ferrer e Bakunin) tem-se o fato de que a questão não se centra no tempo em que a criança deve permanecer na escola, o que está em voga na verdade é apresentar que a construção do ser integral se dá a partir da relação entre teoria e prática, bem como na relação entre trabalho e desenvolvimento intelectual. O que se defende é a emancipação e a formação integral/completa do ser humano, para que ele possa frente as adversidades da sociedade capitalista, passar por um processo de reflexão e agir contra ela, e isso só seria possível com base no entendimento da importância do seu trabalho e da construção de seu intelecto. Dessa forma, busca-se a formação de um ser social político emancipado. E a formação desse indivíduo deve ser sim garantida pelo Estado.

No que tange as políticas educacionais, no final do século XX, com o neoliberalismo, vistas até aqui, é o fato de que, segundo Gadotti (2009), a educação integral para formação desse novo homem não é interessante. Na verdade, o que se tem é a defesa de uma educação de tempo integral, ou seja, nas políticas recentes do governo brasileiro interessa fazer com que as crianças permaneçam mais tempo na instituição escolar, pois isso garantiria que essas não ficassem “soltas” nas ruas e supostamente livres das mazelas que as cercam: violência, drogas, desnutrição, falta de moradia adequada e etc. Como é possível ver nos dois programas quando ambos falam que o foco de atendimento se dá aos alunos que estão em situação de vulnerabilidade social. Claro que parte do desenho no Programa Mais Educação apresenta a

⁴⁷ Conceito apresentado em SAVIANI, 2005, p. 22.

importância de atividades diferenciadas nesse segundo turno de permanência na escola, com atividades de cultura, música e lazer, mas dentro desse caráter assistencialista.

O que se observa nas discussões de vários autores, especialmente os clássicos da pedagogia, é que, quando se fala em educação integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A inteligibilidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional”. (GATTI apud GADOTTI, 2009, p. 30).

Dessa forma, segundo Gadotti (2009), perde-se a real função da escola, ou seja, esse espaço não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo, ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar.

Segundo Coelho (2009), a concepção de educação integral deve partir do pressuposto de que todos os indivíduos têm direito a uma educação completa, ou seja, multidimensional. Para que isso aconteça é necessário que as escolas tenham presentes no cotidiano a consolidação de práticas que faça com que o aluno se compreenda como parte de um todo. No entanto, há um outro modo de se compreender a educação integral apontadas nas políticas públicas que buscam ampliar a jornada escolar para o tempo integral introduzindo um horário suplementar - em que no contraturno, alguns alunos de algumas instituições são selecionados para participar de diversas atividades, no sentido de “completar” sua formação. Essa prática, traz uma concepção de educação integral próxima mais de uma visão assistencial do que pedagógica, sendo defendida por institutos, fundações e Organizações Não Governamentais (ONGs) voltados para o trabalho social nas instituições de ensino.

Nesse sentido, conclui-se que educação integral compreende um “amplo conjunto de práticas pedagógicas e ações socioeducativas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, que não precisa ser obrigatoriamente realizado numa escola de tempo integral”. (LIBÂNEO, 2014, p. 266-267).

É claro que a escola tem um papel social e deve estabelecer relações com outros setores da sociedade até para entender e conhecer quem são os alunos que estão naquele espaço, trabalhando junto a saúde, assistência social, e etc., uma vez que os aspectos sociais influem na escola. No entanto, não pode perder de vista que a função da escola está ligada ao processo de aprendizagem e que isso não necessariamente está associado a mais tempo no ambiente escolar.

Portanto, segundo Paro (1988), a ideia não é se voltar contra as funções supletivas, na medida em que se constituem nas condições concretas da escola, no entanto, deve saber que as causas de todos os males econômicos e sociais que provocaram as novas funções da escola estão onde se dá a dominação de classes e a exploração do trabalho. E é importante entender

que a superação das injustiças e contradições sociais não se resolvem nos limites escolares, que a luta se dá na constatação de que a escola tem um papel a cumprir no atendimento ao direito de cidadania associado a apropriação do saber historicamente construído. Dessa forma, a função complementar da escola, deve ter como propósito atender esse objetivo.

Dessa forma, é possível perceber que o primeiro programa, mesmo não rompendo com o status quo social – o neoliberalismo, abria espaço para o debate no campo educacional, foi elaborado com base nas ideias de diversos pesquisadores no campo na Educação Integral e trouxe isso em seus principais/primeiros documentos. Se houve um desvio, ao longo de sua execução, do que se pretendia fazer não cabe a esse trabalho avaliar, no entanto é perceptível que tal programa abria espaço para a discussão no campo da Educação Integral, estabeleceu um diálogo com as universidades para sua formulação, trouxe o debate sobre a relação comunidade – escola e sobre a intersetorialidade na condução de políticas educacionais, se estabelecendo num campo de disputas dentro do Estado.

Com relação ao Novo Mais Educação, que nasce com a justificativa de que o primeiro programa não alavancou uma melhora nos índices, não há uma concepção de Educação Integral associada ao que foi exposto ao longo do trabalho, não propõe uma formação pra cidadania, não aponta pra a importância dos saberes locais para a formação do conhecimento, não discute uma formação completa/multidimensional e também não dialoga com a relação trabalho intelectual – trabalho manual, presentes nas primeiras concepções de Educação Integral apresentadas e também com o que vem sendo discutido com relação a Educação Integral na atualidade. Sua concepção reside na importância dada a melhoria das avaliações externas, atenuando a importância de outras atividades escolares/extracurriculares que são fundamentais para formação do indivíduo. Claro que Língua Portuguesa e Matemática são disciplinas básicas para a relação ensino-aprendizagem, mas colocar as crianças mais tempo na escola para ter as mesmas disciplinas do período regular, com a mesma infraestrutura da escola, não resolve os problemas estruturais que a educação pública brasileira enfrenta e foge do que vem sendo desenvolvido/discutido no campo da Educação Integral.

Como disse Mendonça (2017) essa lógica neoliberal e de mercado sempre esteve em disputa dentro do MEC, incluindo no PME, mas o que está posto nesse novo programa é uma hegemonia e não há espaço para debate ou negociação. Ponto importantíssimo é o debate, uma vez que o campo da Educação Integral possui diferentes visões e a construção de uma política educacional deve permear diferentes formas de pensar o mundo e a Educação Integral.

Dessa forma, Moll (2017)⁴⁸ aponta que o PNME não respeitou a trajetória feita ao longo do primeiro programa:

Tendo vivido a história da construção do Programa Mais Educação[...] tenho uma grande tristeza quando olho para esse escopo do chamado Novo Mais Educação, porque ele tira a alma daquilo que tínhamos feito. Ele não dialoga, não dá continuidade e ele centra todo o trabalho na chamada competência acadêmica, no desempenho acadêmico. Eu não tenho dúvida que é fundamental que se aprenda português e matemática, que se aprenda a ler, escrever e interpretar textos. Mas estou absolutamente convencida que isso não se dá fora de um conjunto de atividades que fazem sentido as crianças, que permitem a expressão de todas as suas singularidades e potencialidades[...]. Tudo isso que nós fizemos teve ressonâncias importantes da permanência mais qualificada de crianças na escola [...] (MOLL, 2017)

Como reflexão final, a pesquisadora entende que esse processo: apresentação das concepções de Educação Integral, desenho dos dois programas e depois análise, permite concluir que o debate sobre o que deve ser Educação Integral no campo das políticas educacionais no Brasil está longe de um desfecho comum, uma vez que falar em Estado envolve conflitos, distintas opiniões e diversas relações de poder, ainda mais em um estado neoliberal que executa políticas sociais com caráter assistencialista. No entanto, o debate é importantíssimo e não deve minar a luta popular por uma escola pública, gratuita e laica que sendo de tempo integral, ou não, valorize a formação integral, ou seja, a formação de um indivíduo capaz de refletir e discutir a sociedade que está inserido.

Para que isso aconteça é necessário que as escolas tenham presente no seu cotidiano a consolidação de práticas que faça com que o aluno compreenda sua existência como parte de um todo, que entenda a importância da prática para a teoria e vice e versa, que possa fazer escolhas e que seja atendido com dignidade, com infraestrutura pública e com profissionais capacitados e bem remunerados, comprometidos com a tarefa de educar. Isso não envolve, necessariamente, o aumento do tempo da criança com conteúdo de Língua Portuguesa e Matemática para atender as avaliações externas, presente cada dia mais nas perspectivas educacionais das políticas públicas desse campo. Educação é formação humana e a criança precisa saber ler, escrever e fazer contas, mas além disso, precisa de cultura, esporte e lazer. Práticas e atividades nesse sentido também ensinam.

Dessa forma, é importante pensar que esse trabalho não se esgota, na verdade, a função dele, junto com outros trabalhos já realizados, é trazer para a academia um debate e uma reflexão sobre o campo das Políticas Públicas Educacionais, a partir do olhar para dois programas federais, representando para a pesquisadora não só um importante exercício

⁴⁸ Moll, Jaqueline. Jaqueline Moll discute o Novo Mais Educação. 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Vqh1qxs2aP0>>. Acesso em 04/09/2018.

epistemológico no campo das políticas educacionais e da educação integral, mas também servindo de material para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T.; **A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios na educação básica.** In: MARINGONI, G.; (Org.). O negócio da Educação: A aventura das Universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho d'água, 2017. p. 129-144.

_____. **A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública.** In: Araújo, L; Pinto, J. M. R. (Orgs.). Público x privado em tempos e crise. São Paulo: Fundação Lauro Campos e Fineduca. 2017. p.16-37

AGUILAR, L. E.; **A política pública educacional sob ótica da análise satisfatória: Ensaio.** Campinas: Leitura Crítica, 2013.

ASSIS, A. E. S. Q.; GANZELI, P.; MACHADO, C. **Estado e educação integral: concepções e desafios.** In: MACIEL, A. C.; GANZELI, P.; COSTA, S. A. (Orgs.). Sentidos da Educação Integral: Conceitos, Programas e Implicações na realidade educacional. 1. ed. Uberlândia: Navegando, 2018. cap. 1, p. 7-30.

BAKUNIN, M.; **A Instrução Integral.** L'Égalité, 1869.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos: Estratégia 2020 para a Educação.** Washington: Banco Mundial, 2011. 16p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, H. C. A.; **O Movimento Anarquista na Educação Brasileira.** Revista Brasileira de Iniciação Científica, Itapetininga, v. 3, n. 4, 2016. p.103 a 132.

BERNADO, D. B. S.; MENEZES, J. S. S.; COELHO, L. M. C. C. C; SILVA, E. Regime de Colaboração e Educação em Tempo Integral no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [S.I.], v. 47, n. 164, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00540.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018. p.540-561.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, E. J; SANT'ANA, I. M. A política de educação em tempo integral: apropriações do ideário neoliberal. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p.178-189, 2017. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/393>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1-7. Disponível em:<<http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf>>. Acesso em: 15/10/2017.

_____. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de jan. de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 02/07/2016

_____. Lei n.º 9608, de 18/02/1988. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 fev. 1988b.

_____. Lei n.º 8069, de 13/07/1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990, retificado em 27 set. 1990.

_____. Lei n.º 9.394, de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996, Seção I, p. 27833-27841. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 09/11/2015.

_____. Lei n.º 9424, de 24/12/1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no Art. 60 § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 1996.

_____. Lei n.º 11.494, de 20/06/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 17/03/2016.

_____. Decreto n.º 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado Federal, 24 abr. 2007.

_____. Decreto n.º 6.253, de 13/11/2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei n.º 11.494, de 20/06/2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 nov. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm>. Acesso em 20/05/ 2016.

_____. Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília: 27 de jan. de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817>. Acesso em 01/12/2016.

_____. Resolução nº 21 de 22/6/2012. Destina recursos financeiros a escolas públicas para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana. Brasília, 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012.

_____. Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016.

_____. Portaria nº1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>> Acesso em: 10/05/2017.

_____. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01/12/2016.

_____. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8202-11-passo-a-passo-mais-educacao-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8202-11-passo-a-passo-mais-educacao-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02/12/2016.

_____. **Programa Novo Mais Educação: Documento Orientador**. Brasília: MEC. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf&category_slug=dezembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26/09/2017.

_____. **Bairro - Escola. Passo a Passo**. MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8192-1-bairro-escola-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02/12/2016.

_____. **Caderno de Orientações Pedagógicas**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22/06/2018.

_____. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Brasília: MEC. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8194-4-caminhos-elaborar-educacao-integral-ccipe-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02/12/2016.

_____. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8199-82-pesquisa-qualitativa-relatorio-enviado-010511-seb-pdf&category_slug=junho-2011pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02/12/2016.

_____. **O FUNDEF e o Professor.** Brasília: MEC, 2017. 6p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>. Acesso em: 14/06/2018.

_____. **Perguntas e Respostas do Programa Novo Mais Educação.** Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2017-pdf/66561-perguntas-frequentes-monitoramento-maiseducacao-pdf/file>>. Acesso em: 21/06/2018.

_____. **Programa mais educação: gestão intersetorial no território.** Brasília: MEC/SECAD, 2009a. (Série Mais Educação) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acesso em: 03/05/2016.

_____. **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral.** Brasília: MEC. 2009b. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em 03/05/2016.

_____. **Texto referência para o debate nacional.** Brasília: MEC. 2009c. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em 03/05/2016.

CAVALIERE, A. M. V.; Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, 2010, 249-259.

_____. Educação Integral uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.23, n.81, p.247-270, dez. 2002.

_____. **Entre disputas e concepções: o horário integral nas escolas municipais do Rio de Janeiro.** In: BARRA, V. M. L. (Org.). Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Cortez, 2014.

CENPEC. **Muitos lugares para aprender.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8201-10-muitos-lugares-aprender-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02/12/2016.

_____. **Seminário Nacional: Tecendo Redes para Educação Integral.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8205-14-tecendo-redes-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02/12/2016.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Matrícula de tempo integral caíram pela metade, aponta Censo 2016.** 2017. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/matriculas-de-tempo-integral-cairam-pela-metade-aponta-censo-2016/>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

CHAVES, M. W.; **Educação Integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30**. In: COELHO, L. M.C da C; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). Educação brasileira e (em) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.43-60.

COELHO, L. M. C. C. Histórias da Educação Integral. Brasília: **Em Aberto: INEP**. v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009.

_____. **Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral**. V Jornada do Histedbr - História, Sociedade e Educação no Brasil, 2005, Sorocaba, São Paulo. Instituições escolares brasileiras: História, historiografia e práticas. Sorocaba, [s.n.]. 2005. p. 1-15.

DUARTE, N.; **Vigotski e o Aprender a Aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FELIX, M. I. F. **O Programa Mais Educação no Contexto de Crise Estrutural do capital: um Estudo à luz da Centralidade Ontológica Do Trabalho**. 2012 140 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA Biblioteca Depositária: HUMANIDADES/UFC.

FILIPE, F. A.; BERTAGNA, R. H., Avaliação e qualidade no novo Plano Nacional de Educação: avanços e possíveis retrocessos? **EccoS Revista Científica**, n. 36, p.49-66, 2015. <Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71541061004>. Acesso em 10/08/2018.>

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREITAS, L. C. **Mais Educação ou Mais Ensino, 2015**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/06/mais-educacao-ou-mais-ensino/>. Acesso em 03/03/2016.

_____. Os Reformadores empresariais na Educação: da desmoralização do magistério à destruição do Sistema Público de Educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012

FRIGOTTO G.; CIAVATTA M.; Educação Básica No Brasil na década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26/12/2017.

FRIGOTTO, G.; **Educação Omnilateral**. In: CALDART, R. et al. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

FUNDAÇÃO ITAU SOCIAL. **Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos O Programa Mais Educação**. Disponível em:

<http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wpcontent/uploads/2015/11/relat_Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o_COMPLETO_20151118.pdf> Acesso em: 10/07/2017.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, S. **A educação integral numa perspectiva anarquista**. In: COELHO, L. M.C da C; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). Educação brasileira e (em) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 13- 42.

_____. **Pedagogia Libertária: Anarquistas, Anarquismos e Educação**. São Paulo: Intermezzo, 2015. 265p.

GRAMSCI, A.; **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, S. A, 1982.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, ano 2001, vol.21, n.55, p. 30-41. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 02/03/2017.

JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. O. D.; GONÇALVES, L. S. Educação Integral do Homem e a Política Educacional Brasileira: limites e contradições. **Rev. Histedbr On-line**, Campinas, v. 17, n. 3, p.842-860, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651015>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

JUNIOR, R. L.; **José Oiticica: reflexões e vivências de um anarquista**. 2009. 137 f. Mestrado em História. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista, Assis. Biblioteca Depositória da UNESP de Assis.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p.91-110, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>>. Acesso em: 05/06/ 2016.

LIBÂNEO, J. C.; **Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem?** In: BARRA, V. M. L. (Org.). Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Cortez, 2014.

LUDKE, M., ANDRÉ, M.E.C. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, A. C.; SILVA, C. A. **Fundamentos da concepção de educação integral: uma análise das políticas educacionais, entre 1996 e 2014**. In: MACIEL, A. C.; GANZELI, P.; COSTA, S. A. (Orgs.). Sentidos da Educação Integral: Conceitos, Programas e Implicações na realidade educacional. 1. ed. Uberlândia: Navegando, 2018. cap. 2, p. 31-48.

MANACORDA, M. A.; **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1992. 381p.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. 206p.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I [1867]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F.; **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

MENDONÇA, P. M.; **O Direito à Educação em Questão: As tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação**. 2017. 179 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MOCHCOVITCH, L. G.; **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1992.

MOLL, J.; **Jaqueline Moll discute o Novo Mais Educação**. 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Vqh1qxs2aP0>>. Acesso em 04/09/2018.

MONTEIRO, M. O que há de novo no Programa Novo Mais Educação? In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, 8., 2017, Universidade Federal do Maranhão. **Anais...** São Luis/MA. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/oquehadenovonoprogramanovomaiseducacao.pdf>>. Acesso em: 25/06/2018.

MORGAN, K. V.; **O Programa Mais Educação no Formigueiro das Américas: A Política de Indução À Educação Integral no Município De São João de Meriti**. 2015 202 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Perguntas e Respostas: O Que é o Ideb e para que ele serve?** 2018. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-e-o-ideb-e-para-que-ele-serve>>. Acesso em: 16/07/2018.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. **A Escola Unitária: Educação e Trabalho em Gramsci**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.275-291, 2008.

NOGUEIRA, M. A.; **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990. 220p.

OLIVEIRA, D. A.; As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiás, v.25, n.2, p. 197–209, mai./ago. 2009.

PARO, V. H.; FERRETI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T.; **Escola de tempo integral: Desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988. 232p.

PIO, C. A. **A política pública brasileira de educação integral implementada pelos governos Lula (2003/2010): o Programa Mais Educação**. 2014 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

POULANTZAS, N.; **O Estado, o poder, o socialismo**. 4.ed. São Paulo: Graal, 1985. (Biblioteca de Ciências Sociais; v. n. 19).

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: Editora UFF, 1998.

SANTANA, F. S. **A relação entre o Programa Mais Educação e o Manifesto dos Pioneiros da educação nova: nexos e determinações de duas proposições liberais**. 2015 78 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: Polêmicas do Nosso Tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Choque Teórico da Politecnia. Trabalho**; Educação e Saúde. Rio de Janeiro, n1, p.131-152, 2003.

_____. **Anísio Teixeira: Clássico da Educação Brasileira**. Texto base da conferência proferida no dia 24 de agosto de 2000 no Seminário Comemorativo do Centenário do Nascimento de Anísio Teixeira, realizado em Piracicaba/SP, na Universidade Metodista de Piracicaba, 2000.

_____. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SCHIMONEK, E. M. P.; **Programas Governamentais para a Educação em Tempo Integral no Brasil e Portugal: Implicações sobre as Desigualdades Educacionais**. 2017. 409 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

_____. A qualidade do ensino público e a privatização via Programa Mais Educação. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 50, p.502-516, 22 dez. 2015.

SCHIMONEK, E. M. P.; ADRIÃO, T. A gestão dos Programas Mais Educação e Escola a Tempo Integral: uma análise de políticas para educação em tempo integral. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 1, p.223-243, mar. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10792>>. Acesso em: 03/08/. 2018

SILVA J. A. A.; SILVA K. N. **A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação**. <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a04v94n238.pdf>>. Acesso em: 20/07/2015.

_____. Analisando a Concepção de Educação Integral do Governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p.95-126, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982014000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11/12/2016.

SILVA, B. A. R.; Diferenças entre a perspectivas de Educação Integral em Anísio Teixeira e no Programa Mais Educação. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 61, p.202-218, mar. 2015. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640523>>. Acesso em: 10/12/2017

SILVA, P. A. D. **A Falácia da Educação Integral sob o Domínio Imperialista: um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia**. 2017. 224 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM, 2017.

SINGER, P. Introdução à economia solidária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. A propósito da "Escola Única. **Revista do Ensino**. Salvador, v.1, n.3, 1924. <Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/proesc.htm>.> Acesso em: 05/07/2015.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84 <Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>> Acesso em: 05/07/2015.

_____. **Educação não é um privilégio**. 6ª Ed./Comentada por Maria S. Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33.

VASCONCELOS, R. D.; **As Políticas Públicas de Educação Integral, A Escola Unitária E A Formação Onilateral**. 2012 281 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE UnB.

ZINET, C.; **Governo interino não abrirá novas inscrições para o programa Mais Educação em 2016**. 2016. Disponível em:
<<http://educacaointegral.org.br/reportagens/governo-temer-interrompe-recursos-programa-mais-educacao-em-2016/>>. Acesso em: 25 jul. 2018.