



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

CINTIA AURORA QUARESMA CARDOSO

**PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO (2016) E SUA CONCEPÇÃO DE  
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

BELÉM – PARÁ

2018

CINTIA AURORA QUARESMA CARDOSO

**PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO (2016) E SUA CONCEPÇÃO DE  
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada como requisito para a conclusão do curso de Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, sob orientação da Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira.

Área de Concentração: Educação Básica.

BELÉM – PARÁ

2018

### **Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

---

C268p Cardoso, Cintia Aurora Quaresma.

Programa Novo Mais Educação (2016) e sua concepção de educação em tempo integral / Cíntia Aurora Quaresma Cardoso ; orientação Ney Cristina Monteiro de Oliveira. – Belém, PA, 2018.

161 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, PA, 2018.

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Escolas públicas. 3. Educação integral. 4. Programa Mais Educação (Brasil). I. Oliveira, Ney Cristina Monteiro (orient.). II. Título.

CDD 23. ed. – 379.81

CINTIA AURORA QUARESMA CARDOSO

**PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO (2016) E SUA CONCEPÇÃO DE  
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada como requisito para a conclusão do curso de Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará.

Avaliado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Orientadora – PPEB/UFPA

---

Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha

Examinadora Externa – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFOPA)

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza

Examinadora Interna – PPEB/UFPA

---

Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho

Examinador Suplente – UFPA/PPEB

Dedico este trabalho a Deus, que me conduziu desde o início dessa jornada, jorrando sobre mim suas bênçãos; à minha família: mãe, irmãs e sobrinhas, que incondicionalmente me apoiaram e acreditaram nos meus objetivos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida; por ter me abençoado com saúde, sabedoria, força e fé, conduzindo-me nos momentos de aflições; pela aprovação no Mestrado em Educação, depois de anos distante da Universidade.

A Nossa Senhora de Nazaré e a Santo Antônio, pela graça de terem me guiado desde o início dessa jornada e ter chegado na conclusão deste trabalho maravilhoso.

À minha mãe, Sermita, pela vida, pelo amor e pela dedicação; pela educação, estando do meu lado em todos os momentos de minha vida, sendo uma incentivadora dos meus estudos. Amo-te muito!

Às minhas irmãs, Carmen, Bianca, Tatiane, Michelle, pelo apoio e incentivo; e também às minhas sobrinhas, Ulanna e Bela, pelo carinho.

Às minhas amigas Flora e Lana, pelo apoio, conselhos e orientações.

Ao meu amigo de profissão, Hércio, que sempre foi incentivador voraz para que realizasse a prova do mestrado, acreditando sempre no meu potencial.

À dona Maria de Lourdes (*in memoriam*), por ter sido sempre muito carinhosa e incentivadora dos meus estudos.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira, que me guiou na graduação e agora no mestrado, pelos momentos dedicados à minha orientação; pelos ensinamentos, generosidade, respeito, carinho, atenção e paciência durante esta pesquisa; e por contribuir para meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB/UFGA), em especial, Profa. Dra. Dinair Leal da Hora, Prof. Dr. Alberto Damasceno, Prof. Dr. Genilton Rocha e Profa. Terezinha Monteiro, pelas contribuições para a construção deste estudo.

À Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha, por ter destinado seu valioso tempo à leitura e contribuições, na qualificação e, posteriormente, no texto final para defesa.

À Profa. Dra. Émina Márcia Nery dos Santos, pelos ensinamentos valiosos durante a disciplina Educação em Direitos Humanos e Escola Básica como Espaço Protetivo de Direitos, pelo apoio e por se mostrar sempre disposta a ajudar; pelas contribuições no exame de qualificação e pré-defesa.

A Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza pelas contribuições no exame de qualificação e pela disponibilidade para participação na banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Fabrício Aarão, pelo carinho e ensinamentos durante a disciplina de Aletier I, II e II e por aceitar o convite para fazer parte desta banca de defesa.

A todos os colegas do Mestrado e do Atelier I, II e III, em particular, Andrea Márcia, Reginaldo Martins, Keila Roberta, Ma. Cristina, Nilcinete Correa, Cinthya Maduro, Otoniel Silva, Fernanda Barbosa, Kezya Helga e Aliny Alves, com quem compartilhei momentos de aprendizagem, aflições e risadas, principalmente, pela amizade construída nesse processo.

Ao grupo GESTAMAZON e ao Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza, pelo carinho e aprendizagem e a todos os colegas da pesquisa, pelas sessões de estudo.

A todos amigos que contribuíram diretamente e indiretamente para este trabalho, que porventura não tenha mencionado, e torcem pelo meu sucesso.

Muito obrigada!

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar os princípios basilares do Programa Novo Mais Educação (PNME) e a sua concepção de educação em tempo integral. O PNME foi instituído no ano de 2016, por meio da Portaria nº 1.114/2016, sendo regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, com a proposta de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, com a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais, no turno ou contraturno escolar. A abordagem metodológica adotada da pesquisa é de cunho qualitativo, desenvolvida por meio dos procedimentos de revisão bibliográfica e pesquisa documental. A investigação aponta que, apesar do PNME ter como finalidade a educação integral/em tempo integral, os documentos revelam como base a extensão do tempo para uma formação voltada para o reforço da dimensão cognitiva de aprendizagem, priorizando os conhecimentos das disciplinas Português e Matemática para o alcance das metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A proposta defende a educação integral/em tempo integral, mas, na sua essência, valoriza apenas os conteúdos “científicos” previamente determinados, desconsiderando a formação nos aspectos social, afetivo, cultural, físico, estético. O PNME traduz uma concepção de formação humana atrelada ao modelo gerencialista de educação, o qual se pauta no controle e centralização por meio de testes padronizados que verificam apenas a dimensão cognitiva alcançada pelo aluno, ignorando com isso, a formação humana multidimensional e o contexto sócio-histórico de formação dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Educação integral. Tempo integral. Escola básica. Programa Novo Mais Educação.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the basic principles of the New More Education Program (Programa Novo Mais Educação – PNME) and its conception of full time education. The PNME was created in 2016, by means of the Ordinance No. 1,114/ 2016, being regulated by the Resolution FNDE No. 5/2016, with the objective of improving learning in Portuguese and Mathematics in elementary schools, with the extension of the school time for children and adolescents, through the complementation of the workload with five or fifteen hours a week, in the school shift or countershift. Adopting a qualitative approach, the study is developed through bibliographic review and documentary research procedures. It shows that, despite the PNME aims at the integral/full-time education, the documents reveal as its basis the extension of time with the finality of reinforcing the cognitive dimension of learning, prioritizing the knowledge of the Portuguese Language and Mathematics disciplines for the achievement of the goals set for the Basic Education Development Index (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb). Although the program advocates for the integral/full time education, in its essence, it values only the previously determined “scientific” contents, ignoring social, affective, cultural, physical, and aesthetic aspects. The PNME reflects a conception of human formation linked to the managerialist model of education, which focuses on control and centralization through standardized tests that verify only the cognitive dimension reached by the student, ignoring the multidimensional human formation and the social-historical context of individuals.

**Keywords:** Integral education. Full time education. Basic school. Programa Novo Mais Educação.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Estrutura do Caderno Educação Integral .....	31
Quadro 2 – Estrutura do Documento Orientador do Novo PME .....	32
Quadro 3 – Estrutura do Caderno de Orientações Pedagógicas, Versão I .....	33
Quadro 4 – Estrutura da Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 .....	34
Quadro 5 – Estrutura do Decreto nº 7.083/2010 .....	35
Quadro 6 – Estrutura da Portaria nº 1.144/2016 .....	35
Figura 1 – Educação Integral: uma questão de dignidade humana .....	71
Quadro 7 – Organização dos Testes de Língua Portuguesa e Matemática .....	110
Quadro 8 – Categoria Tempo Integral – Portaria nº 1.144/ 2016 .....	115
Quadro 9 – Categoria Tempo Integral – Documento Orientador do PNME (2016) .....	117
Quadro 10 – Categoria Tempo Integral – Caderno de Orientações Pedagógicas (2017) .....	120
Quadro 11 – Princípios Orientadores da Educação em Tempo Integral (2016) .....	125
Quadro 12 – Categoria Educação Integral – Portaria nº 1.144/2016 .....	129
Quadro 13 – Categoria Educação Integral – Documento Orientador do PNME (2016) .....	130
Quadro 14 – Categoria Educação Integral – Caderno de Orientações Pedagógicas (2017) .	132
Gráfico 1 – Percentual de Alunos de ETI – Brasil – 2014-2017 .....	134
Gráfico 2 – Percentual de Escolas de ETI – Brasil – 2014-2017 .....	135
Quadro 15 – Macrocâmpos temáticos ofertados à educação integral .....	136

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Ideb – Escola Municipal Geraldo Manso Palmeira – Ananindeua/PA .....	15
Tabela 2 – Ideb (Nacional) – 2015-2021 .....	106

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEE	Centro Educacional Elementar
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CF	Constituição Federal
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EI	Educação integral
EI/ETI	Educação integral/em tempo integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETI	Educação em Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEI	Programa Escola Integrada
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação

PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
Profic	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO .....	18
1.2	O PERCURSO: OS PROCEDIMENTOS E OS REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	25
<b>2</b>	<b>CONTEXTO HISTÓRICO E IDEOLÓGICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL / EM TEMPO INTEGRAL</b> .....	38
2.1	O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DISCUSSÃO .....	38
<b>2.1.1</b>	<b>Experiências de educação integral em tempo integral no Brasil</b> .....	44
2.2	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/EM TEMPO INTEGRAL NO CENÁRIO BRASILEIRO .....	55
2.3	EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL PARA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO: DO CONCEITUAL AO LEGAL .....	62
<b>3</b>	<b>O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO E SUA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/EM TEMPO INTEGRAL</b> .....	73
3.1	AS INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS ANOS 1990 NO BRASIL .....	74
3.2	O QUE É O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO .....	82
3.3	A LÓGICA DO NOVO MAIS EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS DE SUA CONCEPÇÃO .....	94
3.4	NOVO MAIS EDUCAÇÃO: RESSIGNIFICANDO TEMPOS, ESPAÇOS E OPORTUNIDADES EDUCATIVAS .....	99
3.5	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL DO PNME .....	112
<b>3.5.1</b>	<b>Categoria Tempo Integral</b> .....	115
<b>3.5.2</b>	<b>Categoria Educação Integral</b> .....	129
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	145
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	151

## 1 INTRODUÇÃO

A educação integral/em tempo integral tem sido apontada nas políticas educacionais brasileiras como um caminho para alcançar uma educação de qualidade. No ano de 2007, o Governo Federal implementou o Programa Mais Educação (PME), com o propósito de ampliar o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola, na perspectiva de induzir à educação integral (EI), a fim de alcançar a melhoria na formação do indivíduo e de minimizar as desigualdades sociais e educacionais.

O Mais Educação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC). O PDE, por sua vez, é um conjunto de programas que integram as políticas públicas educacionais brasileiras, promovendo ações para a melhoria da qualidade do ensino público no país, com foco prioritário na Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Dentre os programas que compõem o PDE está o PME, substituído em 2016 pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído pela Portaria nº 1.144/2016 (BRASIL, 2016a), este último adotado como foco deste estudo. O PNME tem como objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática. Dessa maneira, delineamos como objeto de estudo desta dissertação o Programa Novo Mais Educação e a sua concepção de Educação de Tempo Integral (ETI).

Para entender o PNME, é necessário um breve comentário analítico sobre a sua primeira versão, o PME, de 2007, já que também se propôs a melhorar a aprendizagem dos alunos e a ampliar o tempo escolar. O PME foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007a); teve como proposta fomentar a EI, por meio da ampliação do tempo e do espaço educativo, com desenvolvimento de atividades socioeducativas nos campos da educação, artes, cultura, esporte e lazer. Essas ações seriam realizadas no contraturno escolar, impulsionando a melhoria do desempenho escolar, além de contribuir para a proteção social e para uma formação para a cidadania.

O PME foi uma estratégia de política pública indutora para a EI, atendendo, prioritariamente, escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), situadas no campo e na cidade, em territórios marcados por situações de vulnerabilidade e risco social. O Programa buscava minimizar as desigualdades educacionais e sociais, por meio da ampliação do tempo escolar das crianças, adolescentes e jovens, com a oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar (RIBEIRO, 2017).

No contexto paraense, tivemos a oportunidade de conhecer o PME em 2011, ano em que a escola onde atuávamos como professora, no município de Ananindeua – PA, aderiu ao Programa. Diante daquela realidade, vivenciamos ações realizadas na instituição com o intuito de atender à finalidade do PME – melhorar a qualidade do ensino e oferta de educação básica em tempo integral, ampliando os espaços e as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

A intencionalidade do PME despertou interesse como temática de estudo, tendo que, historicamente, a educação brasileira foi e tem sido excludente e, segundo Helene (2011), um importante instrumento para a reprodução de desigualdades, pois três em cada dez crianças abandonam a escola antes mesmo de completar o ensino fundamental, e a maioria delas vem de setores financeiramente desfavorecidos. Para Gadotti, apenas uma minoria da população possui condições para atingir os mais altos estágios do ensino, dada a estrutura socioeconômica do país, subdesenvolvida, na qual “[...] a maioria da população ainda vive ou apenas sobrevive [...]” (2005, p. 249).

Para Libâneo (2003), as escolas são afetadas pela estrutura econômica, social, política e pelas relações do poder em vigor na sociedade; com isso, são carregadas de significados sociopolíticos que influenciam ideias, atitudes, comportamentos e modos de agir. Dentro do espaço escolar, vivenciamos a reprodução de relações de poder e a defesa de interesses pessoais sobrepostos aos coletivos, o que contribuiu, por vezes, mais para o processo de evasão e de reprovação dos alunos do que para a inclusão, permanência, formação crítica e ação efetiva na busca de romper com a hegemonia dominante – um sistema escolar, por tradição, “[...] gradeado, rígido e segregador, sobretudo dos setores populares [...]” (ARROYO, 2012, p. 33).

Diante dessa realidade, o PME se apresentou como possibilidade de tornar real o direito constitucional à educação de qualidade<sup>1</sup> e a educação integral/em tempo integral, tornando também possível a resolução de problemas educacionais, como evasão, reprovação, distorção idade/série dos alunos, por meio de atividade socioeducativa no contraturno escolar, com vistas à formação integral dos sujeitos, conforme preconiza a Portaria do Programa (BRASIL, 2007a).

Durante a vigência do PME, algumas escolas apresentaram mudanças significativas com a ampliação do número de horas e espaços para o atendimento educacional das crianças,

---

<sup>1</sup> “Educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidade individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (LIBÂNEO, 2003, p. 177-178).

dentre elas, a Escola Municipal Geraldo Manso Palmeira, na qual atuávamos como professora do ensino fundamental. No ano de 2015, a escola foi selecionada para representar o município nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, e apresentou no Ideb os seguintes resultados (Tabela 1), conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

Tabela 1 – Ideb – Escola Municipal Geraldo Manso Palmeira – Ananindeua/PA

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
<b>Ideb observado</b>	3.4	3.1	4.0	4.3	4.5	5.3		
<b>Meta Projetada</b>		3.4	3.8	4.2	4.5	4.8	5.0	5.3

Fonte: elaborado pela autora com dados do Ideb (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, [2016]).

No ano de 2007, não foi alcançada a meta projetada (3.4), sendo observado o Ideb de 3.1. Entretanto, nos anos de 2009 a 2015, houve avanços significativos, especialmente no ano de 2015, cuja meta era 4.8 e o Ideb observado foi de 5.3. Podemos verificar também que, antes da implantação do PME nessa Escola, em 2011, a instituição já apresentava resultados acima dos projetados, conforme evidenciado na Tabela 1, em relação ao ano de 2009.

Apesar dos avanços proporcionados pelo PME em algumas escolas, outras instituições atendidas encontraram dificuldades para a implantação e manutenção do Programa. De acordo com o levantamento de Sousa, algumas situações contribuíram para inviabilizar a ampliação da jornada escolar, como a precariedade do espaço e da infraestrutura, e ainda:

[...] a formação de profissionais e sua jornada de trabalho; a integração das atividades no projeto pedagógico; critérios de prioridade para escolas e alunos; a formulação de indicadores para avaliação do projeto; e os recursos para sua implementação (2016, p. 48).

A infraestrutura também foi salientada no estudo de Santos (2013), que teve como *locus* uma escola estadual localizada no distrito de Icoaraci (Belém, PA), entre os anos de 2008 a 2012, como um dos problemas enfrentados, além dos percalços no que diz respeito à falta de articulação entre o PME e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, uma vez que os objetivos da educação integral precisam ser assimilados por toda a comunidade escolar. Os estudos também apontaram pontos positivos no que diz respeito à aprendizagem dos alunos atendidos pelo PME, os quais tiveram bom rendimento dentro dos parâmetros traçados pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), como, por exemplo, a aprovação sem dependência de estudos.

Em 2016, o MEC anunciou um novo formato para o PME, justificado pela afirmativa de que o Programa não alcançara as metas estabelecidas. Vale ressaltar que várias mudanças no cenário educacional brasileiro ocorreram naquele mesmo ano como reflexo da política nacional, quando a Presidenta Dilma Rousseff<sup>2</sup> foi destituída do cargo, assumindo o seu vice. No discurso do novo Ministro da Educação, um dos motivos para uma nova versão<sup>3</sup> era o fato de que, em 2015, aproximadamente 50% das escolas de ensino fundamental (anos finais) não alcançaram a meta do Ideb<sup>4</sup> (BRASIL, 2016a), o que confirma a intenção de mudanças na política nacional de educação em tempo integral.

O PNME, instituído pela Portaria nº 1.144 (BRASIL, 2016a) e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016 (BRASIL, 2016b)<sup>5</sup>, tem entre as finalidades descritas no artigo 2º, inciso 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” (BRASIL, 2016a, Art. 2ª).

O PNME propõe a melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, com a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais, no turno ou contraturno escolar, seguindo uma nova política educacional pautada na lógica de alcançar dados satisfatórios no Ideb.

Para respaldar a intencionalidade do Programa, a “[...] melhoria de aprendizagem em língua portuguesa e matemática [...]”, a Portaria utiliza o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Menciona também o artigo 34, que versa sobre “a progressiva ampliação do período de permanência na escola” (BRASIL, 2016a, p. 1).

---

<sup>2</sup> Dilma Vana Rousseff, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), foi destituída da Presidência da República no ano de 2016, assumindo a presidência o seu vice, Michel Miguel Elias Temer Lulia, membro do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

<sup>3</sup> Programa Novo Mais Educação (PNME) será mencionado nesta dissertação também como *Novo Mais Educação, nova versão, novo PME, PME/2016*, enquanto que o Programa Mais Educação (PME) será também citado como *primeira versão, PME/2007 ou Mais Educação*.

<sup>4</sup> De acordo com a Portaria nº 1.144/2016, que instituiu o PNME, a meta estabelecida para o Ideb não foi alcançada, em 2013 e 2015, por 44% das escolas de ensino fundamental (anos iniciais) e 49% das escolas de ensino fundamental (anos finais), o que motivaria a alteração do Programa (BRASIL, 2016a).

<sup>5</sup> 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 PNME.

A proposta em pauta nos remete aos objetivos do PNME, já que o documento orientador da nova versão salienta que “[...] as escolas deverão atender prioritariamente aos estudantes que apresentem alfabetização incompleta ou letramento insuficiente, conforme resultados de avaliações próprias” (BRASIL, 2016c, p. 6). Isso nos provoca a conhecer melhor a nova versão e o que esta proposta revela de aproximações e distanciamentos na concepção de EI/ETI, a partir de uma compreensão das bases teóricas que sustentam o PNME.

A partir de uma compreensão de que o PME/2007 foi concebido para a melhoria da aprendizagem dos alunos e para implementar a EI/ETI nas escolas públicas brasileiras, e que vários problemas durante a sua execução indicaram a necessidade de maiores investimentos e melhorias em infraestrutura, práticas pedagógicas, articulação intersetorial, ações de controle, avaliação, bem como à visão de turnos ainda estabelecida na cultura escolar, notamos necessidade de confrontar as duas fases do Programa, com a intenção de identificar os elementos de continuidade e ruptura entre as versões, procurando entender a/as concepção/ões de Educação Integral e em Tempo Integral presente/s nessa nova política educacional.

Nesse contexto, a presente pesquisa se justifica pela possibilidade de conhecermos a proposta educacional instalada a partir de 2016 no Brasil, vislumbrando-se desvelar o ideal de desenvolvimento humano e de educação, explícito e implícito, que norteia as ações do Programa. Dessa forma, pretendemos que a pesquisa contribua com informações e reflexões sobre a/as concepção/ões de educação integral/em tempo integral adotada/s pelo PNME, e, assim, possibilitará perceber na proposta o que se aproxima e o que se distancia do ideal de educação integral estabelecido pela literatura científica, permitindo-nos problematizar a realidade na qual está situado nosso objeto de investigação, isto é, utilizar a ciência como conhecimento capaz de problematizar o meio em que vivemos.

Em nível institucional, este estudo visa contribuir para o campo em que se situa, sendo de interesse para as linhas de pesquisa do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), por se propor a analisar uma nova política educacional, materializada no PNME, não havendo ainda dissertações ou teses defendidas na instituição que se debruçam sobre esta nova versão.

Já em âmbito estadual, verificamos que, de 2012 até outubro de 2018, poucos estudos foram produzidos em nível de pós-graduação para investigar a EI/ETI e a primeira versão do PME, sendo localizados 17 trabalhos com essa temática (PME, EI, ETI): no PPEB/NEB/UFPA, foram defendidas 2 (duas) pesquisas na linha de Gestão; no Programa de

Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (PPGED/ICED/UFPA), foram encontradas 1 (uma) tese e 2 (duas) dissertações na linha de Currículos e 3 (três) dissertações na linha de Gestão; e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), foram encontradas 9 (nove) dissertações na linha História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Diante desse cenário, entendemos que o estudo poderá despertar o maior interesse da comunidade científica para a discussão e pesquisa sobre esta temática, o que pode ajudar a melhor compreender a nova proposta governamental materializada no PNME.

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A EI ganhou espaço nas discussões educacionais no Brasil, especialmente com a chegada do PME, em 2007. O tema requer um minucioso estudo, já que a discussão sobre esse temática não surgiu com o Programa, mas tem origem no país por volta dos anos 1920 e 1930, e ganha projeção em nível nacional com a política de governo materializada no PME.

No cenário brasileiro do século XXI, encontramos autores como Cavaliere (2002a, 2002b, 2007, 2009), Coelho e Portilho (2009), Guará (2006), Gadotti (2009), Maurício (2009), Moraes (2009), Menezes (2009), Arroyo (1988, 2012), Giolo (2012), Moll (2012), Paro (2009) e Pegorer (2014), dentre outros, que discutem propostas de educação integral e refletem as ações do Estado para contribuir com a melhoria da aprendizagem por meio da EI/ETI. Em Moll (2012), estudamos a concepção nacional de educação integral/em tempo integral proposta pelo Programa Mais Educação, que busca induzir a educação integral nas escolas públicas brasileiras.

Antes de discorrermos sobre as concepções de educação integral defendidas pelos autores, sobre as bases legais e sobre a proposta de educação integral do governo brasileiro por meio do PME, é necessário retomarmos o pensamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, um marco para a EI no Brasil (ALBUQUERQUE; LEITE, 2016). O Manifesto defendia a formação completa dos sujeitos, pautada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, baseadas numa “[...] formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas” (COELHO, 2009, p. 89), configurando um pressuposto importante do pensamento liberal.

Para os Pioneiros, a escola deveria ser internamente organizada, profissionalizada, e, por isso, primavam pela implementação de um Sistema Público de Educação que assumisse

uma feição mais humanista, realizando a sua verdadeira função social: uma educação aberta a todos os cidadãos, comum e única, baseada em princípios científicos e no método ativo.

No entanto, só encontramos a materialização da proposta de educação integral e de ampliação do tempo da criança na escola, conforme a concepção de Anísio Teixeira<sup>6</sup>, na década de 1950, com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, onde ocorrem atividades escola-classe e escola-Parque; e, posteriormente, nesta mesma perspectiva, nos anos 1960, em Brasília e outros centros. Nos anos 1980, ocorre a experiência do Centro Integrado de Educação Pública, os CIEPs, no Rio de Janeiro, concebidos por Darcy Ribeiro a partir da experiência de Anísio Teixeira (CAVALIERE, 2009; COELHO; PORTILHO, 2009).

De acordo com Sousa (2016), a educação em tempo integral ganhou força no Brasil nas décadas de 1980 e 90 devido aos crescentes movimentos sociais em prol de melhorias de qualidade na educação:

Esse movimento impulsionou a criação de políticas e programas educacionais voltadas para garantir a presença da criança na escola e aumentar seu tempo de permanência, tendo em vista o aumento da jornada escolar. Mais Cultura, Escola Integrada, Escola de Tempo Integral, Segundo Tempo e o Programa Mais Educação são exemplos de Programas e ações do Ministério da Educação e Cultura que materializam esta política e se propõem a ampliar a jornada da criança na escola, oferecendo novas oportunidades de educação aos alunos das escolas públicas municipais e estaduais (SOUSA, 2016, p. 16-17).

Vale ressaltar que, em 1987, foi eleita a constituinte brasileira, dando início ao processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, que recebeu contribuições dos diferentes segmentos da sociedade civil. Segundo Vieira (2000, p. 61), as propostas foram geradas no âmbito das “Subcomissões e de Comissões Temáticas, que deram origem ao Anteprojeto de Constituição, elaborado em junho de 1987”. No âmbito da educação,

além das contribuições apresentadas ao Congresso, surgem novas iniciativas. Cria-se *Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito* (Fórum, 1987) bloco em favor do ensino público que busca se contrapor às crescentes pressões do setor privado (VIEIRA, 2000, p. 62-63, grifo do autor).

---

<sup>6</sup> Anísio Spínola Teixeira foi um dos principais pensadores e signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; sua luta consistia na busca pela universalização da educação pública e gratuita no Brasil. Para Anísio Teixeira, a escola pública era uma máquina importante para a produção da democracia e deveria funcionar em tempo integral (CORDEIRO, 2001).

Após receber emendas contemplando vários setores da sociedade, inclusive o popular, as propostas para a nova constituição foram analisadas pelo Congresso Nacional, e foi elaborado o projeto de Carta Magna votado pelo plenário da Assembleia Constituinte, sendo promulgada, em 5 de outubro de 1988 a chamada Constituição Cidadã. Essa abertura no processo constituinte decorreu da forte mobilização social impulsionada pelo descontentamento com o regime militar, sendo conquistado o registro, no texto constitucional, de direitos fundamentais como a educação pública, gestão democrática do ensino público, ensino fundamental obrigatório e gratuito. Embora não expresse o termo *educação integral*, a Constituição de 1988 prevê, nos artigos 205 e 227, uma educação capaz de conduzir ao “pleno desenvolvimento da pessoa”, o que é considerado por Menezes (2009) como uma aproximação conceitual.

Posteriormente, no contexto legal, a educação integral/em tempo integral ganhou força com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e Plano Nacional de Educação (PNE I e II). Em seu capítulo V, artigo 53, o ECA menciona o pleno desenvolvimento da criança, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Posteriormente, temos a LDB/96, que discorre, nos artigos 2º, 5º, 34 e 87, sobre a formação plena e a progressão das instituições para o regime de tempo integral. Já o PNE I, aprovado pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001) sinaliza para a ampliação da jornada na escola, com o propósito de expandir a escola de tempo integral; e, mais tarde, o PNE II<sup>7</sup>, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a) prevê a educação em tempo integral.

Em 2007, o PDE se propõe a realizar múltiplas ações em todos os níveis e modalidades da educação básica brasileira, tendo como alicerce o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Esse Plano objetiva a conjugação dos esforços da União, dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, em regime de colaboração, aos da família e da comunidade. Instituído pelo Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007b), o PDE apresenta 28 diretrizes para melhoria da qualidade da educação básica brasileira, dentre as quais encontramos as direcionadas para a educação integral/em tempo integral, no artigo VII: “Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007b, art. 2º).

Outro marco referencial normativo direcionado à implementação de ações voltadas para educação em tempo integral e que compõe as metas do PDE foi o Mais Educação. O

---

<sup>7</sup> A CF/88, LDB/96, ECA, PNE I e II são discutidos na seção 2.3.

PME retoma a educação integral como política de governo no país, tendo como finalidade melhorar a qualidade da educação brasileira e a oferta de educação básica em tempo integral, com a proposta de ampliação de tempo de permanência dos alunos na escola, possibilitando às crianças e adolescentes o acesso a saberes nas diversas áreas do conhecimento: culturais, ambientais, esportivos e tecnológicos, entre outros, potencializando a dimensão educativa (CAVALIERE, 2007).

De acordo com Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, o PME visava fomentar a educação integral, “por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal [...]” (BRASIL, 2007, art. 1º), oportunizando a crianças, adolescentes e jovens a participação em atividades socioeducativas nos campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, meio ambiente, direitos humanos entre outros, com vistas ao desenvolvimento de potencialidades e melhoria do desempenho educacional; para isso, buscava expandir tempos, espaços e oportunidades educativas.

A ampliação do tempo de permanência do aluno na escola consiste em pensar esse tempo com mais qualidade e dinamicidade, oferecendo aos alunos conhecimentos e vivências contextualizadas, possibilitando novas oportunidades de aprendizagem para melhoria no desempenho escolar, o que remete também a pensar a ampliação dos espaços educativos, dando-lhes condições de estruturas físicas e pedagógicas adequadas para funcionamento e desenvolvimentos das atividades propostas.

Para Moll (2012, p. 129), a ampliação da jornada escolar preconizada pelo PME se faz necessária para que os alunos possam usufruir de uma formação que englobe o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento “físico, cognitivo, afetivo, político e moral e o que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçados pela cultura escolar”.

Entretanto, apenas a ampliação da jornada escolar com realização de atividades diversas não significa a efetivação da educação integral, pois, conforme afirma Moraes (2009), o PME, ao propor a complementação do tempo escolar com a oferta de arte, cultura, esporte e lazer no contraturno, sem que essas pertençam ao currículo escolar, corrobora para uma visão de educação integral direcionada para o aumento da quantidade de horas que os alunos devem permanecer no ambiente sob o cuidado da escola, o que afasta a instituição da proposta de formação integral do sujeito e a aproxima mais ainda do paradigma cognitivista e produtivista de educação.

De acordo com Maurício (2009, p. 54, grifo nosso):

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em várias atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente. De fato, *o ser humano se desenvolve de qualquer maneira, com a escola ou sem ela, com mais tempo ou não no ambiente escolar.*

Por isso, para que a educação integral se efetive nas escolas, na perspectiva da formação do sujeito em sua condição multifacetada, é necessário que as atividades ali propostas e desenvolvidas assegurem às crianças e adolescentes o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, envolvendo aspectos cognitivos, físicos e sociais, entre outros; e também, possa garantir a eles o acesso, permanência e oportunidade educacional diversificada, independente da condição econômica, cultural, étnica, bem como a integração das atividades no projeto pedagógico da escola.

Nesta linha de pensamento, Oliveira e Santos (2013) destacam que a educação integral possui vários conceitos divergentes, mas convergem ao compreender o ser humano em sua totalidade, sinalizando para questão cognitiva, dimensão corporal, social, afetiva, cultural, entre outros aspectos que constituem o ser humano integral.

Costa (2015) reforça esse entendimento ao dizer que não há homogeneidade quanto à concepção de educação integral e à materialização prática da proposta de como alcançá-la, pois, enquanto alguns defendem a centralidade da escola no desenvolvimento da Educação Integral/em Tempo Integral, como Coelho e Portilho (2009) e Cavaliere (2009), outros questionam essa centralidade e ratificam a necessidade da atribuição de uma função mais assistencialista à instituição escolar, como Moll (2012) e Pegorer (2014), que defendem a educação integral no Brasil como uma questão de justiça social.

Cavaliere (2009) aponta que não podemos pensar a escola de tempo integral como sinônima de educação integral, pois tais conceitos podem se materializar em práticas pedagógicas diferentes. Na experiência de nove anos de existência do PME nas escolas públicas, constatamos que o Programa buscou ampliar o tempo diário dos alunos na instituição escolar mediante oferta de atividades socioeducativas, tendo como premissa a intersectorialidade. Segundo Ribeiro (2017, p. 95), “sua composição e gestão são constituídas por interfaces com vários ministérios do Estado e com pessoas e instituições da sociedade, tornando-se um Programa, de certa forma, complexo, heterogêneo e intersectorial”.

Para Santos (2013, p. 18),

[...] o programa se baseia na ação intersetorial das políticas educacionais e políticas sociais se dispondo para diminuir as desigualdades educacionais e como diferenças entre as escolas públicas municipais e estaduais, na questão infraestrutura e acesso a serviços com mais qualidade e também na questão democratização do acesso à escola fundamental e do programa da escolaridade obrigatória que elucidou o programa das desigualdades de escolarização entre os grupos sociais.

Para a execução do Programa, os recursos financeiros são transferidos diretamente à escola, via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), destinado às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal que possuem alunos matriculados no ensino fundamental e aderirem ao PME, com base na estratégia do Governo Federal de induzir a oferta da educação em tempo integral nas escolas brasileiras, para que assim seja realizada a promoção e ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas aos alunos. Os recursos destinam-se a custeio e capital<sup>8</sup> (BRASIL, 2014a).

Dessa maneira, o PME se configura como uma importante estratégia governamental para melhorar a aprendizagem e a qualidade do ensino público, uma vez que, com a ampliação da jornada escolar e a oferta de ensino integral, é possível redimensionar o currículo escolar, propondo uma educação para além do modelo curricular tradicional brasileiro. Contudo, para que isso seja alcançado, é necessário um conjunto de ações para a organização do espaço educativo, da infraestrutura física das instituições, do trabalho pedagógico, rearticulação das matrizes, entre outros.

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. 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, 2009, p. 6).

Constatamos que o Programa exige uma complexidade de elementos para que seja exequível e para que não se restrinja ao cumprimento da legalidade, mas se amplie na busca

---

<sup>8</sup> Os recursos de *custeio* são usados para o ressarcimento com as despesas de transporte, alimentação, ajuda de custo aos profissionais envolvidos no Programa, aquisição dos materiais pedagógicos e materiais de consumos; e os recursos de *capital* são destinados à aquisição de bens ou materiais permanentes (BRASIL, 2014a).

da qualidade<sup>9</sup> a que se propõe, pois somente aumentar o tempo dos alunos na escola não soluciona os problemas educacionais, não determina práticas escolares diferentes e nem a efetivação da educação integral. Para atuar a partir dessa concepção é necessária a também a articulação das categorias, tempo e espaço escolar, tempo pensado no prisma da ampliação da jornada escolar por meio da oferta de diferentes práticas educativas e espaço pensado no ponto de vista de território em que cada escola está situada, no diálogo com as comunidade intra e extraescolar, bem como na organização de espaços fora do ambiente escolar para o desenvolvimento das atividades socioeducativas (BRASIL, 2009).

Nos anos de 2016 e 2017, o cenário educacional brasileiro sofreu mudanças que impactaram as estruturas dos programas educacionais existentes, como, a instituição da política de fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, na forma da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a)<sup>10</sup>, e a substituição do PME/2007 pelo PNME/2016.

No que se refere ao PNME, a Portaria nº 1.144/2016 destaca como objetivo do Programa a melhoria da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental nas disciplinas de língua portuguesa e de matemática, “por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e

---

<sup>9</sup> Canelas (2016), salienta que a definição de qualidade perpassa por um contexto amplo, “já que é construída à luz de concepções de mundo, sendo uma construção histórica e, cultural e social [...] constituída de valores definidos a partir de uma concepção de homem, de sociedade e de projetos políticos acerca da sociedade que se quer construir” (p. 24). O autor considera como condições materiais objetivas para garantia da qualidade do ensino “as dimensões infraestruturais, pedagógicas e curriculares” (p. 42).

Pinto (2008) afirma que educação de qualidade remete à sua primeira dimensão, quantidade, pois não se busca escola de qualidade para um pequeno grupo de alunos, mas, para um conjunto de pessoas, o que envolve pensar associado “à qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, e que a qualidade desses processos, por sua vez, está associada à qualidade dos insumos (recursos físicos e pessoal) neles instalados” (p. 61); assim considera três tipos insumos estratégicos importantes para chegar a uma escola de qualidade: 1) as condições de oferta (infraestrutura e equipamento); 2) as condições de funcionamento (recursos para manutenção e projetos, jornada do aluno, razão alunos/turma, razão aluno/docentes, razão alunos/funcionário); 3) pessoal (qualificação, salários, regime de trabalho, políticas de formação) (p. 65).

Dessa maneira, entendemos educação de qualidade como uma educação que propicie o acesso a todos ao ensino público, gratuito, integral/em tempo integral, que vise ao desenvolvimento de todas as potencialidades da criança e do adolescente, nos aspectos afetivo, cognitivo, social psicomotor, e que também busque uma formação crítica e participativa de sujeitos capazes de entender e inferir sobre a realidade vivenciada, de exploração, de dominação, buscando transformá-la em uma sociedade mais justa, humana e igualitária; tudo isso demanda investimentos em infraestrutura com condições adequadas de ensino, remuneração digna dos profissionais da educação e políticas de formação continuada de professores, entre outros, como um padrão mínimo a ser seguido.

<sup>10</sup> Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno” (BRASIL, 2016a, p. 23).

O enunciado da portaria afirma que o novo PME substituiu a primeira versão do Programa, tendo como propósito melhorar a educação brasileira, e se apresenta como uma possibilidade de educação em tempo integral, visando atender aos desafios que o PME/2007 não conseguiu cumprir, como a meta estabelecida pelo Ideb e as Metas 6 e 7 do PNE/2014, que determinam “a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas” (BRASIL, 2016a, p. 23).

Com base nos documentos citados, estimulamos como problemática: *quais os princípios basilares do Programa Novo Mais Educação e sua concepção de educação em tempo integral?*

Para orientar a pesquisa, adotamos as seguintes questões norteadoras: *quais as bases históricas da educação de tempo em integral no Brasil?; quais as bases teóricas e legais de educação integral/em tempo integral do Programa Novo Mais Educação?; qual/is a/s concepção/ões de educação integral e em tempo integral encontrada/s nos documentos orientadores do PNME?.*

O estudo tem como objetivo geral *analisar os princípios basilares do Programa Novo Mais Educação e sua concepção de educação em tempo integral*. Com efeito, para a consecução desse objetivo maior, os objetivos específicos assim se constituíram:

- ✓ descrever as bases históricas de educação integral/ em tempo integral no Brasil;
- ✓ identificar as bases teóricas e legais de educação integral/em tempo integral do Programa Novo Mais Educação;
- ✓ analisar a/s concepção/ões de educação integral e em tempo integral presente/s nos documentos orientadores do Novo Mais Educação.

## 1.2 O PERCURSO: OS PROCEDIMENTOS E OS REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta subseção, tencionamos explicitar o percurso teórico e metodológico trilhado no intuito de alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa. Considerando a especificidade do objeto de investigação e a necessidade de interpretar múltiplas circunstâncias, percebemos ser necessário um estudo mais abrangente sobre o PNME; por isso, optamos pela abordagem qualitativa, que permite uma visão mais esclarecedora do objeto, bem como sua exploração a partir de vários ângulos.

Segundo Bogdan e Biklen, a abordagem da investigação qualitativa exige do investigador “que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (1999, p. 49). Desse modo, a abordagem qualitativa, ao entender o fenômeno específico em profundidade, é a que melhor contempla esta pesquisa, que tem como problemática os princípios basilares do PNME e sua de educação em tempo integral.

Por entendermos que a “natureza do problema ou seu nível de aprofundamento [é] que, de fato, determina a escolha do método” (RICHARDSON, 2011, p. 70), a abordagem qualitativa se mostra adequada para a compreensão desse fenômeno social e para examinar o objeto de estudo com maior profundidade, possibilitando a compreensão da lógica por trás das estratégias pensadas e implementadas em âmbito nacional a partir do PNME, uma vez que “tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos” (MINAYO, 2014, p. 57)

Ao analisar os documentos que orientam o PNME, os quais se configuram como *corpus* desta dissertação, mantivemos em mente que “nada é considerado como dado adquirido e nada escapa à avaliação” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 49), sendo necessário considerar os dados em toda a sua natureza, respeitando a forma como eles foram registrados, transcritos e implementados como documentos orientadores da política de educação integral/em tempo integral.

Já no que tange à análise dos documentos supramencionados, buscamos aproximações do estudo com o método dialético, a fim de entender as contradições, conflitos e movimentos históricos presentes na realidade social que se materializa na escola pública brasileira, a partir do disposto na proposta do PNME. Para Gil (2008) e Ernani e Prodanov (2013), o método dialético na pesquisa qualitativa fornece os fundamentos para interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político e econômico.

Dessa maneira, o estudo parte dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, por considerar que nenhum fenômeno pode ser visto isoladamente, sem conexão com a realidade, e por entender que o cerne da sociedade deve ser o ser humano em sua plenitude, de maneira que duas categorias se mostram relevantes: a contradição e a totalidade (MINAYO, 2014).

A totalidade, como forma de entender as partes de um todo, possibilita “compreender as semelhanças e diferenças numa unidade ou totalidade parcial dos fatos, fenômenos e

processos” (MINAYO, 2014, p. 114). Essa categoria corrobora para uma visão de conjunto do objeto desta pesquisa, pois não é possível apreender o significado e a concepção de EI/ETI presentes na proposta do PNME sem uma visão da lógica global, a qual influencia as ações e a implementação das políticas educacionais no âmbito brasileiro. Já a contradição possibilita apreender os interesses hegemônicos por detrás dos discursos de melhoria da qualidade da educação que atualmente permeiam o processo de implementação e consolidação do PNME, nesta nova política de indução à educação integral em tempo integral.

Nesse sentido, a contradição e a totalidade são categorias do método dialético, que consideramos mais adequadas para entender as novas contradições presentes na nova política pública brasileira de educação integral/em tempo integral, sendo as categorias analíticas escolhidas para o estudo a *educação integral* e o *tempo integral*.

A organização do estudo teve início pela pesquisa bibliográfica, a qual possibilita o levantamento da bibliografia publicada sobre o tema, em livros, jornais, periódicos científicos e outras fontes (LAKATOS; MARCONI, 1990). Essa é uma etapa fundamental do trabalho científico, contribuindo para a fundamentação teórica da pesquisa e para a compreensão dos elementos que subsidiam a análise de dados (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Para Gil (2002, p. 59), a pesquisa bibliográfica envolve as seguintes etapas: escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar, formulação do problema, elaboração do plano provisório de assunto, busca das fontes, leitura do material, fichamento, organização lógica do assunto e redação do texto. O autor ressalta, ainda, que a escolha do tema constitui importante passo na elaboração de uma pesquisa, sendo importante a realização do levantamento bibliográfico preliminar para a delimitação do estudo e definição do problema:

Levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa (2002, p. 61):

Diante dos objetivos da pesquisa, da delimitação do problema e para a discussão teórica, utilizamos a revisão da literatura sobre o objeto de estudo, que é de grande relevância para encaminhamento adequado da pesquisa, uma vez que “tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 26), possibilitando ao pesquisador arcabouço teórico que favorecerá a ampliação do conhecimento sobre o objeto de estudo, uma vez que a revisão bibliográfica deve estar a serviço do problema de pesquisa.

Por isso, na revisão bibliográfica foi realizada um estudo da literatura existente sobre a educação integral, os processos de implantação do Programa Mais Educação, a educação integral em tempo integral, o PME e o PNME, especialmente em revistas, artigos científicos, dissertações e teses dos programas de pós-graduação da UFPA.

No que se refere às bases históricas, legais, teóricas e conceituais da educação integral, reportamo-nos às obras de Jaeger (1994), Nunes (2009), Frigotto (2005, 2009, 2012a, 2012b), Ramos (2012), Gramsci (2004), Marx (2008), Floresta (2007), Cury (1988), Saviani (2009, 2014), Chagas, Silva e Souza (2012), Ferretti, Vianna e Souza (1991), Paro (2009), entre outros. Já para o aprofundamento na compreensão da EI/ETI no cenário brasileiro, bem como a/s concepção/ções de EI/ETI proposta/s nos documentos oficiais do PNME, dialogamos com autores como Guará (2006), Giolo (2012), Arroyo (1988, 2012), Maurício (2009), Coelho e Portilho (2009), Menezes (2009), Moraes (2009), Moll (2012), Cavaliere (2002a, 2002b, 2007, 2009), Coelho e Portilho (2009), Paro (2009), Gadotti (2009), entre outros.

No âmbito das produções em nível de mestrado e doutorado, foi feito um levantamento dos estudos que têm como objeto o Programa Mais Educação e a educação integral/em tempo integral. Dentre os resultados, identificamos as dissertações de Costa (2015), Santos (2013) e Sousa (2016) e a tese de Ribeiro (2017), além da tese de Mendonça (2017) sobre o direito à educação, descrevendo as tensões e disputas estabelecidas no interior do Programa Mais Educação.

Santos (2013) desenvolveu a dissertação “A gestão pedagógica do Programa Mais Educação: um olhar a partir da experiência da Escola Bentes”, que teve como objetivo analisar como ocorria a gestão pedagógica do PME e sua articulação com o sucesso dos indicadores da aprendizagem escolar na Escola Teodora Bentes. Os estudos destacaram que a implementação do Programa não foi pensado de forma articulada à logística da infraestrutura física da escola pública paraense, e na articulação entre o PME e PPP; no entanto, pontos significativos foram levantados, como avanço na aprendizagem dos alunos atendidos pelo Programa.

Costa (2015) apresentou a dissertação “O projeto escola de tempo integral no Pará: caso da Escola Miriti”, que teve como objetivo analisar a concepção da proposta de educação integral e(m) tempo integral contida no Projeto Educação de Tempo Integral do Programa de Ampliação de Turno do Ensino Médio da SEDUC/PA na Escola Estadual Miriti. Nos estudos foram revelados vários aspectos relevantes, dentre os quais podemos citar os limites e possibilidades em torno da proposta desenvolvida na Escola Miriti, o descaso da SEDUC/PA para com o Programa durante o primeiro ciclo de implantação (2012-2015), a ausência de

uma política efetiva de educação e(m) tempo integral nas escolas da rede pública estadual no Pará, embora haja o discurso de que existe uma política implantada por meio do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), revelou, contudo, uma política de estímulo à lógica da valorização meritocrática.

Sousa (2016) pesquisou as “Políticas de ampliação da jornada escolar: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/Pa”; seu objetivo foi analisar a política de ampliação da jornada escolar na escola pública brasileira, por meio da implantação do Programa Mais Educação na Secretaria Municipal de Educação em 2 (duas) escolas de Igarapé-Miri, no Pará, no período de 2011 a 2014. O estudo constatou que ainda não foi possível verificar o êxito na implantação da EI/ETI, pois as experiências observadas revelam a ausência de infraestrutura adequada, necessidade de formação e valorização dos profissionais envolvidos no Programa e a inexistência de diretrizes curriculares para efetivar essa mudança na escola.

Ribeiro (2017) desenvolveu a tese “A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação”, que objetivou analisar a proposta curricular do Programa Mais Educação, tendo em vista explicitar a relação existente entre o currículo e a concepção/finalidades da perspectiva de educação integral em tempo integral expressa por esse mesmo desenho curricular no PME. Entre os resultados, foi constatado, várias prescrições que apontam para aspectos diversos do currículo, caracterizadas por uma proposta de formação e proteção integral e por suas finalidades: diminuição das desigualdades educacionais e melhoria da aprendizagem. Segundo o autor, o estudo dos documentos revelou um currículo liberal-pragmatista, que se estrutura a partir de dois tipos de saberes, os acadêmicos e os comunitários. Assim, os estudos destacam que a base curricular do programa se pauta numa concepção de educação integral fundamentada na formação humana e, ao mesmo tempo, na proteção integral.

Mendonça (2017), apresentou a tese “O direito à educação em questão: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação”; esta teve como objetivo analisar o PME em um cenário de disputas em torno da noção de direito à educação. A pesquisa revelou que o PME apresentou ambiguidades, trazidas pela presença de dois paradigmas: o da igualdade universalista e o do direito à diferença, e que traz conflitos em sua formulação e implementação, evidenciados quando passa a considerar os sujeitos silenciados e subalternizados, trazendo-os para o centro do Programa. Aponta, ainda, que, com a criação do PNME, o Programa deixa de ser uma política indutora da educação integral e passa a ser uma estratégia de melhoria da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; para a autora essa

nova política não dialoga com os saberes locais, com o território, com as comunidades e os movimentos sociais, logo, a nega ao sujeito carregado de cultura, de valores e de identidades.

Esses achados reforçaram a necessidade de analisar o PNME a partir das políticas que o implementam e orientam as ações nele estabelecidas, de maneira que, após o levantamento bibliográfico, procedeu-se à composição da pesquisa documental. A pesquisa documental é um importante procedimento, já que “[...] se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (ALMEIDA, GUINDANI; SILVA, 2009, p. 5).

Esse tipo de pesquisa tem como base os documentos que são utilizados como fontes de informações e de esclarecimentos, o que exige do investigador análise cuidadosa, considerando-se que os documentos são fontes primárias e, assim, não passaram antes por nenhum tratamento científico (ALMEIDA, GUINDANI; SILVA, 2009, p. 5). O estudo documental demanda do investigador a compreensão e análise adequada dos documentos, pois “é fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise” (ALMEIDA, GUINDANI; SILVA 2009, p. 8).

O *corpus* da pesquisa documental pode ser composto por fontes escritas (como leis, decretos, regulamentos, atos normativos, atas, portarias, pareceres, cartas, memorandos, diários, autobiografias, jornais etc.) ou outras fontes (fotografias, filmes, gravações, fósseis, elementos folclóricos, e outros) (FACHIN, 2003); a escolha desses documentos depende do objetivo da investigação, devendo ser levada em conta a disponibilidade dos documentos selecionados (FRANCO, 2008; BARDIN, 2011).

Dessa forma, para esta dissertação, foram selecionados como componentes da pesquisa documental: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) (BRASIL, 1996); Plano Nacional de Educação (PNE/2014) (BRASIL, 2014a); Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007a); Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010); Portaria nº 1.144/2016 (BRASIL, 2016a); Documento Orientador do Novo Mais Educação (BRASIL, 2016c), Caderno de Orientações Pedagógicas, Versão I (BRASIL, 2017b); e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2013a).

Os documentos escolhidos para a pesquisa foram classificados em teóricos e legais. Os teóricos correspondem aos documentos de base teórico-operacionais, que tratam da proposta de educação integral e do PME: execução, monitoramento implementação das atividades, recursos, entre outros pontos da primeira versão e da nova; já os documentos legais foram as leis, decretos, portarias, planos e estatuto, que estão relacionados ao PME, PNME e educação integral/em tempo integral, e se subdividem em documentos que discutem as bases legais da

primeira versão e nova versão do PME, e os que abordam a questão da educação integral/em tempo integral. A definição desses documentos utilizados como objeto de análise da pesquisa justifica-se pelos seguintes fatores:

**Documentos de base teórica:**

- a) Caderno Educação Integral: texto de referência para o debate nacional (BRASIL, 2009), apresenta uma série de discussões referentes à educação integral no Brasil, apresentando um estudo histórico da temática e experiências de programas em nível nacional que propõem implementar a escola integral/em tempo integral. O Quadro 1 mostra a organização do caderno.

Quadro 1 – Estrutura do Caderno Educação Integral

Documento	Seções	Subseções
Caderno Educação Integral: texto referência para o debate nacional (2009)	1.INTRODUÇÃO	1.1. Por que Educação Integral no Contexto Brasileiro Contemporâneo?
	2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONTEXTO HISTÓRICO E PRESENÇA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	2.1. Amplitude do Debate: do Conceitual ao Legal
	3 EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO	3.1 A Instituição Escolar: Saberes, Currículo e Aprendizagem
		3.2. Relação Escola e Comunidade
		3.3. Tempos e Espaços da Educação Integral
		3.4. Formação de Educadores na Perspectiva da Educação Integral
		3.5. Os Trabalhadores em Educação no Contexto da Educação Integral
		3.6. Poder Público: O Papel Indutor do Estado
		3.7. Papel das Redes Sócio-Educativas
	4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		

Fonte: Brasil (2009).

- b) Documento Orientador do Novo Mais Educação (BRASIL, 2016c): detalha pontos como adesão, execução do PNME, implementação das atividades, monitoramento, recursos, competências; o estudo do documento contribuiu para o entendimento sobre a proposta do novo Programa e o que se aproxima e distancia da concepção de educação integral/tempo integral. A seguir,

observamos a organização do Documento Orientador do Novo PME/2016 (Quadro 2):

Quadro 2 – Estrutura do Documento Orientador do Novo PME

Documento	Seções	Subseções
Documento Orientador do novo PME	APRESENTAÇÃO	Apresentação do novo PME
	ADESÃO	Critérios a serem observados para a adesão
		Plano de Atendimento da Escola
	EXECUÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO	Articulador da Escola
		Mediador da Aprendizagem
		Facilitador
	IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES	Acompanhamento Pedagógico (Obrigatório): Língua Portuguesa e Matemática
		Atividades Complementares: Campo das Artes, Cultura, Esporte e Lazer Organização dos Tempos Escolares
	MONITORAMENTO	
	RECURSOS	Prestação de Contas – Dúvidas e Informações
	COMPETÊNCIAS	SEB/MEC
		EEx
		UEx

Fonte: Brasil (2016c).

- c) Caderno de Orientações Pedagógicas, Versão I (BRASIL, 2017b): apresenta orientações quanto aos procedimentos que devem ser executados por cada escola que aderiu ao Programa, tendo como finalidade ser um documento orientador para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola. Possibilitou compreender a proposta pedagógica do PNME e a sua concepção de educação integral/em tempo integral. Sua estrutura é apresentada no Quadro 3:

Quadro 3 – Estrutura do Caderno de Orientações Pedagógicas, Versão I

Documento	Seções	Subseções
Caderno de Orientações Pedagógicas, Versão I (2017)	1-INTRODUÇÃO	
	2-PREPARO OU PLANEJAMENTO	2.1. Novo Mais Educação e o Projeto Político-Pedagógico
		2.2. Mobilização da comunidade escolar
		2.3. Seleção dos estudantes
		2.4. A escolha dos atores para atuar no Programa
		2.5. A organização dos tempos
		2.6. A organização dos espaços e enturmação
3-EXECUÇÃO DO PROGRAMA	3.1. Os atores do Programa	
Caderno de Orientações Pedagógicas, Versão I (2017)	3-EXECUÇÃO DO PROGRAMA	3.2. O papel do coordenador no sistema de ensino
		3.3. O papel do articulador como coordenador pedagógico do Programa
		3.4. O papel do mediador da aprendizagem
		3.5. O papel do facilitador
		3.6. O acompanhamento pedagógico
		3.7. O acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa
		3.8. O acompanhamento pedagógico em Matemática
		4-AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO
	4.2. A avaliação no Sistema de Monitoramento	
	4.3. A avaliação em processo	
	4.4. Uso pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala	
	5-A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DO PROGRAMA	
	6-AQUISIÇÃO DE MATERIAIS	
ANEXO A		

Fonte: Brasil (2017b).

### **Normas (documentos) que mencionam a educação integral/em tempo integral**

- a) LDB (BRASIL, 1996): por se constituir na Lei que rege a política educacional brasileira e por tratar, nos artigos 2º, 5º, 34 e 87, do direito à educação integral/em tempo integral para o educando e o preparo para o exercício da cidadania, o que torna a Lei uma valiosa fonte de informação;
- b) PNE I (BRASIL, 2001): sinaliza a proposta de educação integral, ao aludir, na meta 21, à ampliação da jornada na escola com o propósito de expandir a escola de tempo integral, para no mínimo sete horas diárias;

- c) PNE II (BRASIL, 2014a): também menciona, na meta 6, a proposta da educação integral, o que o torna de relevância para o estudo e compreensão da proposta de educação integral/tempo integral presente no plano;
- d) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica: por ser a norma da educação básica que orienta o planejamento curricular da escolas e dos sistemas de ensino.

### **Bases legais do PME**

- a) Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007a): institui o Programa Mais Educação, visando fomentar a educação integral de crianças e adolescentes, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. O estudo da Portaria 17/2007 se faz necessário uma vez que traduz a primeira proposta a nível nacional de política educacional com objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira e de fomentar a educação integral/em tempo integral. A Portaria é dividida em quatro artigos, conforme mostra o Quadro 4:

Quadro 4 – Estrutura da Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007

<b>Documento</b>	<b>Artigo</b>	<b>Assunto</b>
Portaria Normativa Interministerial N°- 17, De 24 de Abril de 2007	I	Dos Objetivos
		Finalidades do programa
	II	Da execução
	III	Das diretrizes para o apoio a projetos e ações
	IV	Das atribuições dos integrantes do Programa

Fonte: Brasil (2007a).

- b) Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010): dispõe sobre o PME, com a finalidade de colaborar para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência dos alunos matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral, sendo relevante estudar essa política que se materializa na escola para entender e questionar a concepção da proposta em sua essência, isto é, o tipo de formação humana que o Programa deseja alcançar, uma vez que o decreto sintetiza as finalidades, princípios, objetivos, dotação orçamentária e assistência financeira do PME, conforme o Quadro 5:

Quadro 5 – Estrutura do Decreto nº 7.083/2010

Documento	Artigos	Descrição
Decreto nº 7.083/2010	Art.1º	Finalidade do Programa Mais Educação
	Art.2º	Princípios da educação integral no âmbito do PME
	Art.3º	Objetivos do Programa Mais Educação
	Art.4º	Finalidades e objetivos desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Município
	Art.5º	Critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação
	Art.6º	Dotações orçamentárias
	Art.7º	Assistência financeira para implantação dos programas
	Art.8º	Data do Decreto

Fonte: Brasil (2010).

- c) Portaria nº 1.144/2016 (BRASIL, 2016a): instituiu o PNME, buscando melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, com a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais, no turno ou no contraturno escolar. O estudo da Portaria foi relevante para a compreensão dos contextos e dos objetivos da política da educação em tempo integral materializada no novo PME, diante das transformações e reformas instaladas a partir do ano de 2016. Esses documentos manifestam o jogo de forças dos que detêm o poder, não sendo assim produções ingênuas, mas, remetem às leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas, em um dado tempo e espaço. O Quadro 6 informa como é organizado a Portaria.

Quadro 6 – Estrutura da Portaria nº 1.144/2016

Documento	Capítulos	Assunto	Descrição
Portaria nº 1.144/2016	I	DOS OBJETIVOS	Instituído o Programa Novo Mais Educação
			Finalidade do Programa
	II	DA EXECUÇÃO	Do programa nas escolas públicas de ensino fundamental
	III	DAS DIRETRIZES DO PROGRAMA	Diretrizes do Programa Novo Mais Educação
IV	DAS COMPETÊNCIAS	Competência do MEC:	
		Competência aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios que aderirem ao Programa Novo Mais Educação	
		Competência das escolas participantes	

Fonte: Brasil (2016a).

O estudo dos documentos possibilitou uma melhor compreensão acerca do objeto investigado, permitindo uma pesquisa minuciosa sobre fundamentos teóricos, ideológicos e políticos do PNME, bem como sobre os princípios basilares deste novo Programa e suas

influências no processo da educação em tempo integral. Vale ressaltar, também, que o estudo minucioso dos documentos foi importante para extrair informações que ajudaram no embasamento e nas respostas às questões pesquisadas.

Nas pesquisas documentais, é primordial avaliar o contexto histórico no qual foram produzidos os documentos que as embasam, o que permite ao pesquisador ter olhar crítico e conhecer a conjuntura socioeconômica e política em que um dado documento foi gerado, permitindo ampliar seu horizonte a respeito do objeto de estudo.

Como categorias analíticas da pesquisa, destacamos para o estudo: Educação Integral e Tempo Integral, a fim de analisar os documentos referentes à proposta do PME/2016. Para isso, utilizamos a técnica de análise de conteúdo como método de tratamento e análise de informação. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, de forma sistemática e qualitativa, a respeito do comportamento humano, atestado pela fonte documental.

Para Minayo (2014, p. 302), “análise de conteúdo diz respeito a técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos”. Bardin (2011) organiza a análise de conteúdo em três etapas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Pré-análise corresponde à organização do material. Nessa fase, foi organizado todo o material coletado, tal como artigos, livros, dissertações e teses referentes à educação integral/tempo integral e documentos relacionados ao PME e o PNME. Assim, estabelecemos contato com os documentos analisados, isto é, a leitura “flutuante”; a escolha dos documentos; a formulação de hipóteses e dos objetivos de referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; e a preparação do material.

A exploração dos documentos trata da aplicação sistemática das decisões tomadas durante a pré-análise. Esta “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131), a fim de que seja possível manusear o *corpus* documental identificando-se a fonte de cada dado extraído. É na exploração do material que serão averiguados os tópicos de estudo e confirmadas as hipóteses especulativas.

O tratamento dos resultados, a inferência e interpretação correspondem à fase em que os resultados serão tratados de maneira significativa e válida; ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. Esse é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011). Assim, buscamos a

apreensão do conteúdo manifesto nos documentos, primando por uma análise em profundidade que pudesse desvelar o conteúdo latente contido nos achados empíricos (TRIVIÑOS, 1987).

Com a intenção de responder às questões propostas em nossa pesquisa, o trabalho foi organizado em quatro partes: esta *Introdução*, duas seções e as considerações finais. Nesta primeira seção, apresentamos o tema, o objeto de investigação, a construção do problema de pesquisa e o percurso metodológico.

Na seção 2 *Contexto histórico e ideológico da educação integral/em tempo integral*, discorremos sobre a contextualização histórica, legal e as concepções acerca da educação integral/em tempo integral no Brasil, primeiramente, buscando delinear o conceito de educação integral adotado nesta dissertação; analisando as concepções de EI/ETI que circulam no Brasil; e a educação como direito fundamental para a formação integral do sujeito.

Na seção 3 *O Programa Novo Mais Educação e sua concepção de educação integral/em tempo integral*, descrevemos o contexto histórico, político e educacional de implantação do Novo PME, bem como a concepção de EI/ETI adotada pelo Programa. Esta seção foi dividida em um estudo sobre as influências neoliberais nas políticas educacionais brasileiras nos anos 1990; O que é do Programa Mais Educação; lógica do Novo Mais Educação: pressupostos de sua concepção; Novo Mais Educação: ressignificando tempos, espaços e oportunidades educativas e; Concepções de Educação Integral em Tempo do PNME.

Na última parte do trabalho, apresentamos considerações sobre os pontos centrais da pesquisa, com o propósito de discorrer sintética e reflexivamente sobre a discussão e os principais achados desta investigação.

## **2 CONTEXTO HISTÓRICO E IDEOLÓGICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL / EM TEMPO INTEGRAL**

Esta seção tem por objetivo a construção das bases teóricas referentes à temática da educação integral/em tempo integral. Para isso, desenvolvemos um estudo para a contextualização histórica da educação integral, das bases legais e das concepções acerca da educação integral/em tempo integral no Brasil.

Embora seja um assunto muito discutido atualmente, esse ideal de educação já esteve presente em vários momentos da história da humanidade, seja no período da antiguidade clássica, seja na modernidade. Nesse contexto, apresentamos desde as propostas revolucionárias dos gregos e franceses e, posteriormente, de pensadores como Proudhon, Bakunin e Robim, Karl Marx e Gramsci, os quais influenciaram o pensamento pedagógico brasileiro, especialmente, as ideias da corrente liberal, defendida no século XX por Anísio Teixeira, pautado nos ideais da Escola Nova de John Dewey.

Destacamos como base para a composição desta seção as obras de Jaeger (1994), Moraes (2009), Coelho e Portilho (2009), Cury (1988), Cavaliere (2007), Nunes (2009), Frigotto (2005, 2009), Ramos (2012), Gramsci (2004), Marx (2008), Chagas, Silva e Souza (2012), Ferretti, Vianna e Souza (1991), Gadotti (2005, 2009), Guará (2006), Giolo (2012), Saviani (2009, 2014), Paro (2009), Arroyo (1988, 2012), Maurício (2009), Menezes (2009), Sousa (2015), Silva (2015), Moll (2012), Pegorer (2014), entre outros.

Também foram utilizados os documentos legais: Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e as leis que instituem o PNE e, posteriormente, o novo PNE 2014-2024 (BRASIL, 2001, 2014a); o Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007c), a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2012a) e, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2013a).

### **2.1 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DISCUSSÃO**

De acordo com Coelho (2009), o ideal educativo grego entendia a educação como a oportunidade de construir indivíduos integrais. Para além de formar o homem, a educação deveria também formar o cidadão, com um conjunto de qualidade físicas, espirituais e morais necessárias para a construção de um indivíduo completo. Essa concepção valorizava os

ensinamentos baseados não somente na gramática, mas na ginástica (para o desenvolvimento do corpo) e na música (para o desenvolvimento da alma).

Na educação grega, encontramos uma formação voltada para desenvolvimento pleno do ser humano, buscando-se uma individualidade perfeita e independente, por meio de uma formação integrada do corpo e da mente, do físico e do espiritual. O ideal de educação grega, objetivada por meio da Paideia, era formação do sujeito perfeito e completo, baseada nos conhecimentos adquiridos na ginástica, na música, na teologia, na gramática, retórica, matemática, geografia, história natural e filosofia.

Assim, a Paideia correspondia aos métodos utilizados para assegurar a transmissão, às sucessivas gerações, dos valores considerados essenciais para a formação do homem grego e que serviriam de fundamento à sociedade. Para os gregos, a educação deveria formar o cidadão com a plena capacidade de liderar e ser liderado e de se desempenhar um papel positivo na sociedade, sendo que, para formar esse homem, se buscavam atributos como bravura, coragem, força e eloquência. Por isso, defendiam a formação de um elevado tipo de homem, pois “a ideia de educação representava para ele o sentido de todo o esforço humano. Era a justificação última da comunidade e individualidade humanas” (JAEGER, 1994, p. 7).

A formação estava ligada à concepção de homem ideal do pensamento grego,

[...] segundo o qual se devia formar o individuo, não é um esquema vazio, independente do espaço e do tempo. É uma forma viva que se desenvolve no solo de um povo e persiste através das mudanças históricas. Recolhe e aceita todas as transformações do seu destino e todas as fases do seu desenvolvimento histórico (JAEGER, 1994, p. 13).

Desse modo, o homem ideal não poderia ser compreendido de maneira isolada, desconectado de tempo e espaço, já que as mudanças acontecem e afetam o ser, e esse ser faz parte de um todo, em que cada parte exerce importância na formação de um conjunto, não podendo assim ser excluída ou desprezada. Compreendemos que a educação grega tinha como propósito a formação de um cidadão perfeito e completo, ou seja, com um conjunto de qualidade físicas, espirituais e morais.

A educação integral ressurgiu no período moderno, no contexto da Revolução Francesa, nos fins do século XVIII, liderada pelo grupo dos jacobinos<sup>11</sup>, que defendiam os ideais de formação do homem completo, concebendo o desenvolvimento das crianças nos aspectos intelectual, físico e moral (COELHO, 2009).

---

<sup>11</sup> Eram o grupo político mais radical, representado pela baixa burguesia, e defendiam uma maior participação popular no governo.

Para os jacobinos, a educação deveria ser para todos, e não apenas para um determinado grupo; defendiam que a finalidade da educação deveria ser a libertação dos homens – das injustiças, das explorações, das exclusões a que eram submetidos e das desigualdades sociais. Para eles, a educação deveria primar pela formação de seres humanos independentes, com condições de exercer e defender seus direitos garantidos por lei, sem se submeterem à razão dos outros.

Posteriormente, a concepção de educação integral foi recuperada pelo pensamento anarquista do século XIX, com os teóricos Proudhon, Bakunin e Robin, pensadores que realizaram críticas ao sistema educacional vigente da época (MORAES, 2009).

Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), filósofo francês crítico do sistema capitalista, denominado como o pai do anarquismo, defendia a proposta de educação integral articulada com a “instrução literária e científica com a indústria” (MORAES, 2009, p. 25). Proudhon acreditava no poder formativo do trabalho manual; para ele, as fábricas-escolas deveriam ser o espaço das ações teórico-práticas, defendendo o trabalho como elemento central dessa formação, e, assim, o ensino politécnico.

Mikhail Bakunin (1814-1876), teórico político russo, defendia uma educação para a emancipação do trabalhador, uma educação crítico-social que se pautava na experimentação prática e no trabalho, pois, para ele, a instrução integral só poderia ser conquistada após a emancipação política, econômica, moral e intelectual da classe trabalhadora. Segundo o teórico, a formação completa do homem só poderia ocorrer com uma educação integral articulada entre o ensino científico ou teórico com o ensino industrial ou prático (MORAIS, 2009).

Paul Robin (1871-1912), educador francês considerado o primeiro pedagogo libertário, administrou um orfanato público, “Prévost”, em Cempuis, na França, o que lhe permitiu colocar em prática suas teorias sobre educação integral e suas experimentações pedagógicas de caráter libertário. Defendia uma concepção de educação integral “tripartite”, isto é, o desenvolvimento dos aspectos da educação física, educação intelectual e educação moral na formação das crianças (de ambos os sexos). Robin tinha a preocupação com a formação de um todo equilibrado, pois entendia que a educação integral deveria ter como objetivo o “desenvolvimento progressivo e equilibrado de todo o ser” (FLORESTA, 2007, p. 124).

Compreendemos que os pensadores anarquistas desejavam uma educação sem dominação e que favorecesse a formação integral do ser, com a articulação entre o saber

intelectual e o manual, constituindo visão completa e equilibrada do sujeito, numa perspectiva de romper com modelo e privilégio de educação burguesa da época.

A educação integral está presente também na visão socialista de Karl Marx (1818-1883) e de seus seguidores, e, embora não tenha se dedicado a elaborar uma teoria da educação, seus pensamentos tiveram grandes contribuições para esse campo, ao estabelecer uma prática educacional transformadora do contexto social. Seu pensamento sobre esse assunto pode ser percebido quando realiza uma crítica à perspectiva unilateral vinculada às relações sociais capitalistas, apontando a necessidade da luta das classes para superação da produção existente, para que se construa o homem novo.

Segundo Frigotto (2012a, p. 276-277), Marx aponta três conceitos para a superação das relações sociais capitalistas: o Trabalho Como Princípio Educativo, “[...] ligado ao processo de socialização e de construção do caráter e da personalidade do ‘homem novo’”; Formação Humana Onnilateral, “[...] ligada ao desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas, em contraposição à visão unidimensional [...]”; e a Educação Politécnica ou Tecnológica, “[...] ligada ao desenvolvimento das bases de conhecimento que vinculam ao processo de produção e reprodução de vida humana pelo trabalho [...]”.

Nesse sentido, Marx defendia uma educação socializadora e igualitária, para todos, que não ficasse restrita apenas à classe dominante, mas, que a classe trabalhadora tivesse acesso a ela, e que fosse voltada para a formação onnilateral, ou seja, para “todos os lados ou dimensões” – corporal, intelectual, educacional, psicossocial, afetiva, estética e lúdica (FRIGOTTO, 2012b, p.267). Isso representa uma perspectiva de formação pautada no desenvolvimento integral do indivíduo.

Na obra “Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório” (MARX, 2008), podemos identificar sua concepção de educação e sua visão de formação do homem:

Partindo deste ponto, dizemos que nenhum pai nem nenhum patrão deveria ser autorizado a usar trabalho juvenil, exceto quando combinado com educação.

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: *Educação mental*.

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos.

A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média.

É evidente que o emprego de todas as pessoas dos [9] aos 17 anos (inclusive) em trabalho nocturno e em todos os ofícios nocivos à saúde tem de ser estritamente proibido por lei (MARX, 2008, p. 1, grifos do autor).

Podemos verificar que Marx defendia uma educação integrada entre o físico, a mente e a instrução tecnológica. A formação do homem omnilateral e a educação omnilateral buscavam a integração entre os trabalhos manuais e intelectuais com uma possibilidade de emancipação, já que o trabalho é visto como uma atividade vital e criadora, por meio do qual “o ser humano produz e reproduz a si mesmo” (FRIGOTTO, 2012b, p. 268).

Nesse sentido, o trabalho é visto como elemento formativo na perspectiva do desenvolvimento integral do ser humano (RAMOS, 2012). A articulação entre educação e trabalho remete aos princípios do que chamamos de educação politécnica, ou politecnicidade, uma vez que Marx não divide educação geral e específica, bem como trabalho manual e intelectual; não os vê como algo separado e fragmentado, mas, como a soma de todas as dimensões da formação humana.

Na visão marxista, o desenvolvimento humano omnilateral só poderá ser conquistado mediante o rompimento das relações sociais capitalistas, fundadas na propriedade privada dos meios de produção e instrumento de produção, que incorporam relações de exploração e dominação de uma classe sobre a outra, impedito que os seres humanos possam produzir dignamente a sua existência.

Outra contribuição valorosa para educação foi a de Antônio Gramsci (1891-1937), filósofo marxista, crítico literário e político italiano; propôs a escola unitária ou de formação humanista ou humanismo, ou de cultura geral, que tem como fundamento a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual. O filósofo fez crítica ao sistema liberal-burguês de sua época e ao sistema de ensino da Itália, segundo ele, de caráter pragmático, pautado na divisão entre a escola clássica (destinada às classes trabalhadoras) e profissional (destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais); denunciava o caráter elitista da escola tradicional e o caráter discriminatório da proposta de reforma apresentada por Gentile<sup>12</sup> (GRAMSCI, 2004).

Para Gramsci, a escola unitária significaria

[...] o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por

---

<sup>12</sup> Giovanni Gentile foi um filósofo idealista que realizou a reforma do sistema educacional italiano, tanto no ponto de vista administrativo como no ponto de vista didático-pedagógico.

isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes em novo conteúdo. Problemas da nova função que poderão assumir as universidades e as academias. Estas duas instituições são, atualmente, independentes uma da outra; as academias são o símbolo, ridicularizado frequentemente com razão, de separação existente entre a alta cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo (por isso, é explicável certa influência obtida pelos futuristas em seu primeiro período de *sturm und Drang* antiacadêmico, antitradicionalista, etc.) (GRAMSCI, 2004, p. 40)

Dado o exposto, a escola unitária buscava a formação humana por meio da integração entre trabalho, ciência e cultura, numa perspectiva de inovação do mundo material e social, dando possibilidade aos educandos à intervenção consciente na realidade em que estão inseridos e na compreensão do processo histórico de construção do conhecimento. Para Ramos (2012, p. 348): “a escola unitária coincide com uma escola ativa e criadora, organicamente identificada como dinamismo social da classe trabalhadora”.

Na construção da escola unitária, o Estado teria um importante papel, pois deveria assumir a responsabilidade da manutenção da instituição, que até então era de responsabilidade da família. Isso também exigiria as transformações das atividades escolares e o aumento do orçamento destinado à educação, o que “requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc.” (GRAMSCI, 2004, p. 36).

Além disso, Gramsci defendia que a escola unitária deveria ser também organizada em tempo integral,

pois esse tipo de escola deveria ser escola de tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminários, etc. Por isso, inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser - e não poderá deixar de sê-lo - própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados sob a responsabilidade de instituições idôneas (GRAMSCI, 2004, p. 36).

Observamos que esse filósofo também defendia a escola unitária com acesso para todos e não apenas para uma parcela da população, e tinha como proposta uma formação articulada entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, com a defesa da educação em tempo integral, mantida pelo Estado, e não pela família, pois, dessa maneira, todos teriam oportunidade à formação, possibilitando a ruptura com as situações de desigualdade existentes na sociedade.

Embora Marx e Gramsci tenham produzido suas obras em momentos históricos distintos, ambos defendiam o trabalho como princípio educativo, mostrando, nos seus

pensamentos, a busca da transformação social e o rompimento do modo de produção capitalista, apresentando um caráter político de proporcionar à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

### **2.1.1 Experiências de educação integral em tempo integral no Brasil**

De acordo com Coelho (2009), se empreendemos um estudo sobre a educação integral no Brasil, perceberemos que, na primeira metade do século XX, coexistiram pensamentos e matrizes ideológicas diversas, que discutiram a educação brasileira e a defesa da educação integral. Entre os grupos que se destacaram, encontramos os católicos, os integralistas, os anarquistas e os liberais. Tais visões engendraram concepções e práticas diferentes de educação integral.

Os católicos defendiam a concepção de educação integral “calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa” (COELHO, 2009, p. 88). A concepção de homem partia de uma visão tríade: Deus, Pátria e Família. A educação deveria levar em conta duas realidades: corpo e alma, sendo que o corpo físico não podia ser visto como algo separado da alma, pois a “educação integral Católica não deverá separar aquilo que é unido no composto harmônico. Neste sentido, não há educação física separada da educação moral” (CURY, 1988 p. 56). O papel da educação para essa corrente era ser o de veículo de cura do mal intelectual; sua restauração aconteceria com a presença de Deus na escola. Defendiam que o Estado tinha papel importante na educação, pois deveria educar para promover o bem comum, representando as ordens humanas, mas, subordinado às ordens natural e divina.

O anarquismo esteve presente na organização dos trabalhadores brasileiros, atuando em sindicatos, federações e uniões classistas. Essa corrente defendia uma educação libertadora, sendo a questão educacional uma pauta de extrema importância, e ocupava posição de destaque nas discussões e ações cotidianas da luta para atingir a emancipação social, econômica e política. Os anarquistas desenvolviam um projeto educativo, com o propósito de capacitar trabalhadores para a transformação social, buscando uma nova sociedade socialista libertária. Entre os seus principais militantes, estavam Edgard Leuenroth, José Oiticica e Neno Vasco.

Os integralistas defendiam a EI, tanto nos escritos de Plínio Salgado como nos elaborados por militantes do Integralismo. Para eles as bases da educação integral eram a

espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, bases que podem ser caracterizadas como político-conservadoras (BRASIL, 2009). Para essa corrente,

a educação comportava aspectos que visavam ao homem por inteiro, não se limitando às atividades intelectuais. Ao contrário, levava em conta atividades esportivas, de moral e cívica e, ainda, atividades profissionais; os núcleos municipais congregavam diversas atividades socioeducativas, no afã de reproduzir seu ideário, consolidando, assim, uma concepção singular de educação integral.

[...] projeto de educação integral dos integralistas encontra-se no fato de estes prescindirem de um espaço formal para a realização de sua missão socioeducativa. Em outras palavras, percebemos que sua concepção de educação integral não dependia da construção de espaço próprio para sua consolidação. Ao contrário, ela se organizava em vários espaços educativos, fossem estes formais ou não formais (COELHO, 2005, p. 92- 93).

O movimento construía a imagem da instituição educativa ideal e da educação voltada para formação do homem por inteiro, nas dimensões intelectual, esportiva, moral, cívica e laboral. Os integralistas, assim como os católicos, representavam o pensamento conservador de educação integral no Brasil.

Outro grupo que defendeu uma concepção de educação integral, conhecido por seu Manifesto, foram os Pioneiros da Educação Nova, em 1932, também chamados reformadores. Entre seus principais pensadores, estão Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), Roque Espencer Maciel de Barros (1927-1999) e Cecília Meireles (1901-1964). Tais teóricos receberam influências do pensamento pedagógico do norte-americano John Dewey<sup>13</sup>. A lógica pensada pelos reformadores foi a educação vista como veículo integrador das gerações às novas condições de mundo em mudanças, haja vista que o país estava passando por transformações socioeconômicas.

Para os Pioneiros, a formação da criança deveria ser completa, “calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico” (COELHO, 2009 p. 89). Essa formação completa tinha como um de seus alicerces “a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas” (p. 89).

Nesse contexto, a escola deveria ser internamente organizada, profissionalizada; buscavam implementar um Sistema Público de Educação que assumisse uma feição mais

---

<sup>13</sup> John Dewey (1859- 1952), filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano, exerceu grande influência sobre toda pedagogia contemporânea. Ele foi defensor da escola ativa, que propunha a aprendizagem através da atividade pessoal do aluno. Sua filosofia da educação foi determinante para que a Escola Nova se propagasse por quase todo o mundo (GADOTTI, 2005, p. 148).

humana, a sua verdadeira função social, uma educação aberta a todos os cidadãos, comum e única, baseada em princípios científicos e no método ativo. Reivindicavam uma “escola ativa”, onde os alunos fossem o centro do processo e da aprendizagem, devendo a educação ser orientada por experiências e descobertas em consonância com a vida em sociedade.

Os liberais defendiam a democratização do ensino, a escola do trabalho, educação pública, gratuita, obrigatória, laica e mista, e já mencionavam no seu manifesto a formação integral do sujeito, pois consideram a educação como uma “organização dos meios científicos de ação, a fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral” do “ser humano as etapas do seu crescimento” (CURY, 1988, p. 85).

Os reformadores da Escola Nova representavam a visão de um segmento da elite intelectual brasileira, tencionavam um programa de política educacional amplo e integrador, sem, contudo, questionar as raízes das desigualdade sociais, pois, segundo Gadotti (2005, p. 144), o pensamento pedagógico da Escola Nova “propunha a construção de um homem novo dentro do projeto burguês de sociedade”.

Para Anísio Teixeira, a escola eficaz seria a de tempo integral, tanto para os alunos, quanto para os professores. Nessas escolas, “a concepção curricular implantada baseava-se numa formação integral do homem, mas sem propor uma ruptura com a ordem política, seu compromisso é com a manutenção da ‘ordem para o progresso’, ideal liberal” (SOUSA, 2015, p. 782).

A educação integral idealizada por Anísio Teixeira foi colocada em prática nos anos 1950 com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) ou Escola Parque<sup>14</sup>, em Salvador, em homenagem ao educador baiano Ernesto Carneiro. O Centro foi concretizado no governo Otavio Mangueira, período em que Teixeira ocupava a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (1947-1951). O CECR teve apoio do governo federal, que, por meio do Centro Regional de Pesquisa Educacionais da Bahia, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), previa a construção de centros para o atendimento às crianças e jovens de até 18 anos.

O CECR fazia parte de projeto de reformulação do ensino na Bahia, que tinha como intenção a criação de centros populares de educação em todo o estado, com o propósito de proporcionar à criança uma educação integral, mediante atividades educativas, alimentação, cuidado com a higiene e assistência médico-odontológica, pois consideravam importante que

---

<sup>14</sup> O CECR ganhou apelido de Escola Parque, por possuir um conjunto de prédios escolares, entre eles a Escola Parque, que se destaca do ponto de vista arquitetônico e pedagógico.

a escola oferecesse saúde e alimento à criança, uma vez que é difícil educá-la estando desnutrida e abandonada.

De acordo com Nunes (2009), o CECR tinha capacidade de receber em torno de quatro mil alunos, sendo que, para cada 20 alunos, existia um profissional habilitado. Os alunos eram atendidos em tempo integral no ambiente educativo, agrupados em classes por faixa etária, e não por teste de “inteligência”.

O projeto de construção do Centro comportava quatro escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em todos turnos; onde alunos completavam sua educação no turno alternado ao da classe. Aos alunos do centro era oferecido um dia completo de permanência em ambiente educativo. Havia ainda, um plano de manter, mas essa residência nunca foi construída. A construção dessas instalações físicas foi dada como encerrada em 1964 (NUNES, 2009, p. 125).

O CECR era composto de quatro “escolas-classe” e uma “escola-parque”, onde eram desenvolvidas atividades educativas distintas, em diferentes horários. Na escola-classe, no turno básico, os alunos realizavam as atividades para o desenvolvimento intelectual; e na escola-parque, no contraturno escolar, desenvolviam atividades socioeducativas, esportivas, artísticas, de higiene e trabalho, como preconizado pela Escola Nova e pelo ideário de John Dewey.

Para Anísio Teixeira, a escola eficaz deveria se pautar na formação integral e ser de tempo integral, pois defendia que as crianças de todas as posições sociais deveriam ter o contato com as diversas atividades educativas, além de alimentação e de atendimento médico-odontológico, proporcionando às classes populares o acesso a uma escola de qualidade e de formação integral do homem. A proposta não ganhou projeção ou investimentos contínuos, por fatores como descontinuidades administrativas e incompreensão da proposta original, o que descaracterizou “a Escola Parque [...], quase nada restando dos seus pressupostos teóricos e princípios concretos dos seus trabalhos” (CORDEIRO, 2001, p. 241).

Em consonância com a proposta de Anísio Teixeira, foi criado, em 1960, em Brasília, o Centro Educacional Elementar (CEE), fruto das ideias de governo do Presidente Juscelino Kubistchek. O modelo escolar adotado resgatava a ideia de uma educação integral, nos moldes do CECR. O CEE tinha como objetivo oferecer às crianças e adolescentes “uma educação primária que partisse das próprias necessidades vitais dos indivíduos em sociedade, buscando abrangê-las por meio de atividades intelectuais, artísticas, culturais, físicas e profissionais” (RIBEIRO, 2017, p. 47).

Nessa mesma década, foram criados, em São Paulo, os Ginásios Vocacionais, mantidos de 1961 a 1969. Atendiam em tempo integral aos alunos do ensino secundário, entre 11 e 13 anos de idade, oriundos, em sua maioria, das classes média e baixa. Devido à conjuntura política marcada pela ditadura militar, o projeto foi interrompido.

Nos anos 1980, uma das mais representativas experiências foi a do Centro Integrado de Educação Pública – os CIEPs, no Rio de Janeiro, nos quais se retomou o projeto de escola pública de tempo integral idealizado por Darcy Ribeiro, através da experiência de Anísio Teixeira. A proposta pedagógica oferecia atividades ligadas à educação, esporte, cultura e assistência médica e alimentar. Durante o governo de Leonel Brizola, foram construídos, no Rio de Janeiro, em torno de quinhentos prédios escolares para abrigar o que se denominava como Escola Integral.

A maioria das crianças que frequentavam o CIEPs eram de famílias empobrecidas e carentes, e tinham, nesses locais, a oportunidade de participar de atividades diversificadas, enriquecedoras de experiências e de conhecimentos, às quais dificilmente teriam acesso estudando apenas no ensino regular, pois nas “escolas de turnos, as famílias precisariam pagar para que seus filhos pudessem usufruir [delas]” (MONTEIRO, 2009, p. 37).

De acordo com Chagas, Silva e Souza (2012, p. 72), os projetos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram:

arrebatados pela descontinuidade das políticas públicas, características de nossa cultura política, suas ideias proliferaram alguns educadores e intelectuais da educação, o que, de certa forma, nos (re)coloca em um percurso que tem o direito à educação como destino programado e fim almejado.

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro marcaram de maneira significativa a educação brasileira ao erguer seus sonhos de construir a educação integral no Brasil, o que permitiu a proliferação de suas ideias entre educadores e intelectuais da educação.

Nos anos 1986 a 1993, desenvolveu-se o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), formulado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Esse programa tinha como objetivo melhorar a qualidade do ensino e possibilitar oportunidades iguais a todas as crianças do estado de São Paulo, e consistia na celebração de convênios entre a Secretaria de Educação e os município que aceitassem implantar o Profic.

Para Ferretti, Vianna e Souza (1991), o programa consistia no repasse de verbas às escolas das redes públicas ou entidades particulares conveniadas, para receberem alunos selecionados das escolas públicas que optaram pela adesão.

O Profic atendia às crianças em período integral: no turno regular, os alunos frequentavam as aulas, e no contraturno, permaneciam na escola ou se dirigiam às entidades conveniadas ao programa, onde recebiam alimentação e desenvolviam atividades esportivas, de lazer, preparação profissional e reforço de aprendizagem. Assim, procurou-se estender o tempo de permanência das crianças no espaço escolar por meio de ações dentro e fora da escola. A concepção de extensão do tempo adotada pelo programa poderia ocorrer em diferentes espaços, sob a coordenação das prefeituras.

De acordo com os estudos de Ferretti, Vianna e Souza (1991), os quais realizaram um mapeamento amplo das escolas que implantaram o Profic no período de 1986 a 1988, e também um estudo de profundidade em duas escolas conveniadas, alguns pontos da política de governo reforçam o fato dela não ter surgido das demandas específicas da população, mas, do interesse político, eleitoreiro e antidemocrático, uma vez que surgiu no final da gestão de André Franco Montoro (1983-1986), e não contou com a participação e discussão de pais, professores e movimentos populares, demonstrando seu caráter autoritário.

Este não surge em função de demandas específicas da população, no que refere às questões educacionais. Antes, procura oferecer contribuições para o atendimento de algumas necessidades prementes de famílias de baixo rendimento econômico como, por exemplo, os referentes à alimentação, saúde e cuidado dos filhos, enquanto trabalham. Mas essas famílias têm muitas outras necessidades insatisfeitas como por exemplo, as relativas a emprego, habitação, transporte, saneamento, etc., as quais apontam para a falência das políticas sociais que vêm sendo postas em prática no âmbito da sociedade brasileira. A proposta do PROFIC, elaborada de portas fechadas sem ouvir os interessados, acaba por sugerir que a rede das escolas públicas supra, em parte, deficiências das políticas sociais cuja superação demandaria investimentos e compromissos muito mais significativos do que os implicados na adoção do Programa (FERRETTI; VIANNA; SOUZA, 1991, p. 11).

Os autores apontaram críticas relacionadas ao Profic, como a forma de implantação, o caráter centralizador, o conteúdo do programa, atividades em algumas instituições voltadas para o reforço de aprendizagem, insuficiência e precariedade de verbas necessárias para implantação e andamento das atividades e demora na liberação de recursos, o que levaria pais, alunos e professores a arcarem com a compra dos materiais do programa. Mencionaram, ainda, a precariedade ou ausência de formação dos diretores, professores e funcionários para desenvolverem o programa e a ausência de avaliação consistente do Programa pela Secretaria de Educação, fatores que “constituem evidência do descompromisso do governo estadual para um projeto de sua responsabilidade” (FERRETTI; VIANNA; SOUZA, 1991, p. 14).

Nesse sentido, compreendemos o desinteresse do governo com a real proposta do programa, que contribuiu para não se constituir em um projeto educacional, mas, em mecanismo de repasse de verbas às instituições que elaborem atividades complementares na escola ou fora dela, como uma forma de preencher o tempo dos alunos, sem o interesse em elevar a qualidade do ensino e a sua formação plena.

Em 1991, inspirados nos CIEPs, foram instituídos os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), programa educacional brasileiro criado pelo governo Fernando Collor de Melo (1990-1992) como parte do Projeto Minha Gente<sup>15</sup>, redenominado no governo de Itamar Franco como Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA).

Os CIACs nasceram com propósito de tornar realidade os centros de atenção integral às crianças expressos na Constituição Federal/1988 e no ECA/90. Para concretização desse ideal, buscavam englobar no “mesmo espaço educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário” (GADOTI, 2009, p. 27).

A partir de 1992, com a mudança de governo, os CIACs passaram a se denominar Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Mesmo com a mudança do nome, permaneceu a mesma orientação, de prover à criança e ao adolescente a educação fundamental em tempo integral, por meio de diversas atividades de cultura, esporte, assistência à saúde e iniciação ao trabalho, entre outros.

O projeto recebeu muitas críticas devido ao seu caráter clientelista<sup>16</sup> e ao alto custo para a construção das unidades do Programa; o argumento era de que seria mais proveitoso investir os recursos financeiros nas escolas já existentes, do que edificar novas unidades, pois, assim, garantiam o atendimento a um número maior de alunos.

---

<sup>15</sup> De acordo com Decreto nº 631 de 12/08/1992 / PE - Poder Executivo Federal, artigo 1º, o Projeto Minha Gente tinha por finalidade “promover ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social relativas à criança e ao adolescente e a sua integração na comunidade”. O PRONAICA tem praticamente os mesmos objetivos, no entanto, adotou para sua operacionalização as unidades físicas dos CIACs – agora chamados CAICs (BRASIL, 1992).

<sup>16</sup> Carvalho (1997, p. 2) conceitua clientelismo como “um tipo de relação entre atores políticos que envolve concessão de benefícios públicos, na forma de empregos, benefícios fiscais, isenções, em troca de apoio político, sobretudo na forma de voto”. Afirma ainda que o clientelismo se assemelha, na amplitude de seu uso, ao conceito de mandonismo, uma vez que “[...] é o mandonismo visto do ponto de vista bilateral. Seu conteúdo também varia ao longo do tempo, de acordo com os recursos controlados pelos atores políticos, em nosso caso pelos mandões e pelo governo” (p. 2). O autor ressalta que o clientelismo passar por toda a história política do país, pode mudar de parceiros e “aumentar e diminuir ao longo da história, em vez de percorrer uma trajetória sistematicamente decrescente como o mandonismo” (p. 2).

De acordo com Sousa (2015), a proposta de educação integral/em tempo integral numa perspectiva de transformação social é resgatada no final do século XX, nos pensamentos de intelectuais marxistas. Nesta defesa, encontramos Paulo Nossela e Gaudêncio Frigotto, que dão suas contribuições à análise da politécnica e escola do trabalho.

Para Frigotto (2009), a educação politécnica ou tecnológica deveria desenvolver uma formação científica, técnica e política cujo conteúdo, método e forma se manifestem na direção contrária à perspectiva de subordinação das relações sociais e educativas ao capitalismo. O teórico defende uma escola para todos, que articule ciência, trabalho e cultura, não numa perspectiva pragmática, mas, que permita “analisar, compreender o mundo da natureza, das coisas, e o mundo humano/social, político, cultural estético e artístico” (FRIGOTTO, 2005, p. 249), superando o viés economicista e mecanicista.

A partir do século XXI, surgiram outras experiências de EI/ETI, em alguns estados e municípios. Entre as iniciativas, temos o Programa de Educação Integral em Apucarana/Paraná; os Centros Educacionais Unificados (CEUs), em São Paulo; o Programa Escola Integrada (PEI), em Belo Horizonte; o Bairro-Escola, em Nova Iguaçu; e Escola da Pesca, no Pará.

Em 2001, a rede pública de educação municipal de Apucarana, no Paraná, implantou a educação em tempo integral para alunos de 1ª à 4ª série do ensino fundamental. Esse projeto de EI/ETI consiste numa política pública baseada em quatro pactos com a comunidade:

1) pela educação; 2) pela responsabilidade social; 3) pela vida; e 4) por uma cidade saudável. Estes pactos originaram programas e ações integradas a serem desenvolvidos pelas esferas públicas e privadas, e implementando nas áreas de saúde, assistência social, cultura, esportes, geração de emprego e renda e, obviamente, educação (COELHO; PORTILHO, 2009, p. 93).

Dessa maneira, o Programa consistia numa visão de educação pautada na formação integral, que “considera o educando sob uma dimensão de integralidade para atender os aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos” (BRASIL, 2009, p. 20).

Além disso, a experiência de EI de Apucarana entendia que as atividades educativas poderiam acontecer dentro ou fora da escola, pois o importante era a intencionalidade formativa-educativa, que, segundo o Programa, independe de espaço e extensão do tempo escolar (COELHO; PORTILHO, 2009). O exemplo de Apucarana acabou motivando outros municípios do Paraná e do estado de São Paulo a implantarem programas semelhantes.

Outra experiência foi a dos CEUs, em São Paulo. Os chamados Centros Educacionais Unificados, lançados em 2002, buscavam promover o desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos, por meio de atividades artísticas, culturais, esportivas e de inclusão digital.

Os CEUs realizavam a articulação entre os atendimentos da creche, da educação infantil e do ensino fundamental, com o desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais, realizadas em um mesmo espaço físico, com o propósito de que os Centros se constituíssem em experiências de convivência comunitária, sem, no entanto, terem a pretensão de instituir o tempo integral (BRASIL, 2009). O projeto educacional do CEUs é inspirado no conceito de educação cidadã e de cidade educadora de Paulo Freire (GADOTTI, 2009).

Segundo Gadotti (2009), desde a sua origem, o projeto dos CEUs foi concebido como uma proposta intersetorial, uma vez que reunia diversas áreas: educação, meio ambiente, emprego e renda, participação popular, saúde, cultura, esporte, lazer e desenvolvimento local. Além das atividades socioeducativas, os CEUs eram espaços também de experimentação educacional e de investigação, onde se realizavam várias atividades, entre elas o mapeamento da realidade local, das condições socioculturais, geográfica, históricas e econômicas. Essas pesquisas eram transformadas em bancos de dados para, posteriormente, serem utilizadas para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos.

Em 2006, em Belo Horizonte, ocorreu o Programa Escola Integrada, coordenado pela Secretaria de Educação em articulação com os outros setores da Prefeitura, tendo o apoio e a contribuição de instituições de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas físicas. O PEI tem como objetivo a formação integral dos alunos do ensino fundamental, com ampliação da jornada educativa diária para nove horas, através da oferta de atividades diversificadas em consonância com o PPP da escola.

Gadotti (2009, p. 80) registra: “o programa visa a garantir nove horas diárias de atendimento educativo, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico, cultural, esporte, lazer e formação cidadã”. Essas atividades eram desenvolvidas por meio de oficinas “de informática, xadrez, dança, língua estrangeira, práticas de esporte, brincadeiras, direitos humanos e auxílio aos deveres de casa, bem como novos experimentos nas áreas de conhecimento” (p. 81-82).

No PEI, as crianças participavam diariamente de duas oficinas, com uma hora e meia de duração cada, organizadas para grupos de 25 (vinte e cinco) alunos. Dessa forma, buscava romper com o modelo tradicional de educação, incorporando no cotidiano escolar diferentes áreas do conhecimento, atores, locais e maior conviência com a comunidade local. Para

auxiliar nas atividades, o programa previu o auxílio de monitores universitários que coordenariam sua realização, em diversos espaços da cidade, como clubes, praças, museus etc., entendendo-se que o processo educativo não pode ficar restrito ao tempo destinado ao ensino regular e nem ao espaço da escola (CAVALIERE, 2009).

No mesmo ano, teve início o projeto da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, chamado de Bairro-Escola, que se propôs a realizar atividades socioeducativas em turnos alternativos. A proposta se sustenta nos conceitos básicos de Cidade Educadora, objetivando uma educação em todos espaços da comunidade, e não apenas na escola; a “Educação Integral”, que é o desenvolvimento dos sujeitos nas múltiplas dimensões: o corpo, a mente e a vida social (BRASIL, 2009).

O projeto organiza o tempo escolar das crianças e dos adolescentes da seguinte maneira: no turno regular, as crianças ficam com professores, aprendendo as disciplinas escolares; já no contraturno, circulam com monitores pelo bairro, onde desenvolvem as oficinas culturais e esportivas.

O Bairro-Escola defende a importância da articulação e da integração da criança com o bairro onde ela mora. De acordo com Gadotti (2009), os alunos atendidos pelo projeto realizavam caminhadas pelo bairro, acompanhados por estagiários e estudantes do ensino médio ou superior.

No bairro, agentes do Trânsito, da Defesa Civil, do Ordenamento Urbano, da Limpeza Urbana e da Saúde, atuam como educadores, na atenção voltada para a proteção da criança. O programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu está ligado à proteção integral da criança. Comerciantes, empresários, entidades, líderes religiosos e moradores atuam como parceiros do Bairro-Escola. A mobilidade, a caminhada pelo bairro, é parte da “leitura do mundo” de que falava Paulo Freire (GADOTTI, 2009, p. 69-70).

A proposta educativa do Bairro-Escola defende que a criança, ao andar no bairro, passa a enxergar e ter experiências de grande relevância para a formação cidadã, além de possibilitar mudanças de hábitos “da própria comunidade, que passam a ter consciência de que é necessário mudar alguns comportamentos não corretos para o convívio social, pois entendem que ‘onde passa uma criança, o ambiente muda, o espaço da cidade muda’” (GADOTTI, 2009, p. 73). O autor afirma que as “ruas tornam-se mais seguras para as crianças, liberam-se as calçadas para o trânsito das pessoas” (p. 74).

No estado do Pará, entre as experiências de educação integral, está a Casa Escola da Pesca, fundada em 2008, uma escola municipal vinculada à fundação Centro de Referência

em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfre Moreira, localizada na ilha de Caratateua, distrito de Outeiro, PA.

A Escola da Pesca oferta ensino fundamental integrado (na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA) com formação profissional; possui como metodologia a pedagogia da alternância e tem como objetivo a formação de filhos de pescadores e trabalhadores da pesca da região das ilhas, com o propósito de reduzir a pobreza e aperfeiçoar a gestão de recursos naturais do município de Belém. A instituição funciona em regime de internato e externato de tempo integral, aliando a qualificação profissional de formação inicial em pesca e aquicultura e as vivências comunitárias.

Tais propostas de educação integral demonstram a intenção de alguns governos, esferas públicas e da sociedade civil em implantar a EI/ETI em suas localidades, na busca pela melhoria da qualidade da educação brasileira, contexto que ganha visibilidade em 2007. Com o lançamento do PDE, conjunto de programas com objetivo de melhorar a educação pública no Brasil, “enuncia-se uma visão sistêmica de educação que permitiria superar a visão fragmentária” (SAVIANI, 2009, p. 16).

Dentre os programas do PDE, para Gadotti (2009), o que mais representa a educação integral é o Programa Mais Educação. O PME destacou como proposta fomentar a educação integral, por meio da ampliação do tempo e do espaço educativo, com atividades socioeducativas nos campos da educação, artes, cultura, esporte e lazer. Tais atividades deveriam ser realizadas no contraturno escolar.

No ano de 2016, o MEC anunciou um novo formato para o PME, partindo do discurso de que o programa não avançou no objetivo proposto, de alcançar as metas estabelecidas para o Ideb. O Programa Novo Mais Educação, em contrapartida à versão anterior, que previa uma amplitude de campos de atuação e de atividades, propõe a melhoria de aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.

Nesse sentido, entendemos que o PNME se concentra na elevação da aprendizagem dos alunos nas disciplinas de português e matemática, o que demonstra uma visão reducionista e fragmentada de educação, na qual o importante é avaliar e quantificar o que o aluno conseguiu aprender, por meio de números pouco representativos, não se reconhecendo o indivíduo como um todo. Dessa maneira, evidencia-se uma distância em relação aos ideais de educação integral.

## 2.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/EM TEMPO INTEGRAL NO CENÁRIO BRASILEIRO

No Brasil, têm sido formuladas concepções e práticas de educação integral e educação em tempo integral, por vezes, como sinônimos, e em outras, como conceitos divergentes, o que gera dúvidas quanto ao entendimento dos dois termos. O debate acerca dessas propostas na escola pública brasileira têm aumentado nos últimos anos, assim como a necessidade de melhor delinear essas duas ideias.

De acordo com Giolo (2012), na história brasileira, o acesso à escola em tempo integral foi limitado a uma pequena camada dominante da população. Exemplos disso foram os colégios jesuíticos, na Colônia, os liceus e os grandes colégios no período da República. Nas últimas décadas, devido ao processo de industrialização e urbanização, as classes populares passaram a ter acesso ao ensino, com a escola de um único turno, enquanto os de melhores condições financeiras recebiam educação integral nas escolas ou em outros espaços educativos, como, por exemplo, aulas de informática, dança, arte, reforço, atividades culturais, entre outros, tendo a possibilidade de uma formação extensiva, que envolvesse cultura, esporte e ciência.

Assim, historicamente, as massas populares foram excluídas da educação integral e, quando passaram a ter acesso ao ensino de um turno, isto é, à escolarização de tempo parcial, essa foi aquém das suas reais necessidades, pois ocorria de forma precária e não estava voltada para a formação plena do sujeito, atendendo às intenções do sistema capitalista de qualificar precariamente os jovens para exercer funções no mercado de trabalho, em inadequadas condições físicas e pedagógicas de funcionamento, salas de aula lotadas, atividades insuficientes, refletindo, assim, o descaso educacional dos governantes.

Giolo reflete:

Na história brasileira, as iniciativas de escolarização das massas, com raríssimas exceções, procuraram, conscientemente, conjugar tempo escolar com trabalho produtivo. A escola não poderia, pois, ser de tempo integral. Subjacente aos discursos e às políticas educacionais, prolongava-se uma convicção de braços longos: aos filhos dos que vivem do trabalho braçal importa mais que assumam, desde cedo, os hábitos laborais do que hábitos intelectuais. As escolas foram organizadas pobre e deficientemente, para alfabetizar e, em seguida entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho (2012, p. 95).

Desse modo, os estudantes de origem popular recebiam a escolarização a partir de uma ótica mais instrumental, ou seja, como um meio de obter melhores posições para o ingresso no mercado de trabalho, enquanto as classes sociais mais favorecidas se preparavam para o ensino propedêutico.

É importante destacar que, embora a escola de tempo integral seja uma realidade distante da maioria da população, é possível evidenciar, em propostas governamentais nesta ou em outras perspectivas, uma intencionalidade política ao ser materializada, seja direcionada para formação plena do cidadão, democrática ou voltada para uma perspectiva de educação protetiva, assistencialista e/ou autoritária, o que nos faz refletir suas reais intenções (CAVALIERE, 2009).

Para Cavaliere (2009, p. 51), a escola voltada para as classes populares no Brasil é “minimalista, de poucas horas diárias, pouco espaço e pouco profissionais”, não atende às reais necessidades dos alunos. A autora ainda menciona que, quando esses espaços buscam a ampliação dos tempos diários de permanência do aluno, esse tempo não se configura em espaços de formação plena do homem, pois a ampliação do tempo escolar pode ter sua natureza em duas concepções distintas, uma denominada autoritária ou assistencialista, outra democrática, que deseja ser emancipatória.

As autoritárias ou de caráter assistencialista podem ser vivenciadas em experiências de programas que executam atividades compensatórias, com o propósito de atender às reivindicações das classes sociais menos favorecidas, vitimadas pela pobreza e exploradas pela sociedade capitalista, nas quais a intenção do Estado é ocupar o tempo ocioso das crianças com atividades no espaço escolar. Nessa lógica, a preocupação não é a formação do sujeito, mas a ocupação do tempo do aluno em atividades no contraturno, enquanto os pais trabalham, o que demonstra uma proposta convergente com a lógica do mercado, opressora e segregada. Já a educação democrática está ligada aos movimentos populares e pressupõe a participação efetiva de vários segmentos da comunidade escolar, que buscam mudança educacional e da sociedade capitalista, bem como a formação plena do sujeito.

Arroyo (1988, p. 4, grifo do autor) afirma que um “traço marcante na proposta de educação em tempo integral é o seu *caráter preventivo*” e de proteção, no qual se emprega o discurso de negação do social, isto é, das relações que a criança tem na rua, na praça, na feira, no trabalho e na família. Nessa lógica, esses espaços são considerados de violência social, dos quais as crianças devem ser afastadas, já que as colocam em risco e contaminam a formação do sujeitos.

Nesse sentido, o autor ainda afirma:

O que importa destacar nos limites destas notas é que, no diagnóstico dos processos de deformação e nas propostas de formação em tempo integral, a verdade verdadeira, a bondade boa não estão, nem se prendem nas fábricas, nas ruas, na materialidade da existência e nas relações sociais onde se tece a trama da história, nem está na prática social da vida familiar e comunitária dos trabalhadores e da gente comum, mas ao contrário, elas somente se encontram e podem ser adquiridas afastando a criança dessa contextura social, enclausurando-a preventivamente nas academias, mosteiros, seminários, colégios, escolas-oficina, escolas-fazenda, escolas do trabalho, escola de produção, internato ou semi-internatos, enfim, todos os variados tipos de espaços incontaminados de formação integral, em que é pródiga a história da educação, sobretudo a história da educação dos trabalhadores pobres (ARROYO, 1988, p. 5).

Nessa relação de proteção e de prevenção da criança, segundo o autor, o Estado assume o papel de anjo protetor do povo, educador dos pobres e dos fracos, e a escola, a de protetora da criança da barbárie do convívio social, tornando necessário alargar o tempo da escola, uma vez que sua função protetora visa garantir instrução, segurança física, moral, afetiva e social das crianças. Já a classe operária, ao contrário do Estado protetor, não defende o isolamento da criança e sua separação do mundo dos adultos, mas prima por uma educação em tempo integral que garanta mais do que o domínio do saber ou da instrução, que compreenda a importância da organização da produção e da organização social como espaço educativo por excelência (ARROYO, 1988).

De acordo com estudos de Arroyo (1988, 2012) e Giolo (2012), o movimento de tempo integral nas escolas cresceu nas últimas décadas em decorrência da consciência social dos setores populares, que passaram a reivindicar uma educação de qualidade, e pelo entendimento de que o tempo da escola é muito curto, necessitando ser ampliado.

Nesse contexto, questiona-se: o que é a educação em tempo integral no Brasil?

O Decreto nº 6.253/2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), define a educação em tempo integral, no artigo 4º:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto (BRASIL, 2007c, art. 4º).

Diante dessa definição, entendemos que a educação em tempo integral significa a extensão do tempo escolar de 4 para 7 ou mais horas diárias de atividades escolares oferecidas ao aluno, inserindo ou não novas disciplinas no currículo escolar.

Para Moll (2012), o aumento da jornada se faz necessário para que os alunos das classes populares possam usufruir de uma formação que englobe os campos da ciência, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, incidindo, assim, na superação das desigualdades sociais existentes e reforçadas pela cultura escolar.

Maurício corrobora essa ideia ao mencionar a necessidade de “tempo de permanência na escola para que as crianças das classes populares tenham igualdades de condições educacionais” (2009, p. 55) e tempo para adquirir diversos conhecimentos, assim como tem a classe média, com acesso a oportunidades em locais variados. No entanto, aponta que escola em horário integral, primeiramente, não pode ter por objetivo tirar o aluno da rua, pois, para que a educação seja efetivada de modo satisfatório, é fundamental que a criança goste da escola, e não se sinta obrigada por lei a frequentá-la.

Maurício (2009) também defende que a escola precisa ser um laboratório de soluções, uma vez que tensões e conflitos existirão neste espaço. Como terceiro aspecto, aponta que a escola deve ter como proposta a aprendizagem, e não a reprovação; precisa adotar alternativas de aprendizagem, caso perceba que o objetivo inicial não foi alcançado. E como quarto aspecto, a proposta, por ser uma política de Estado, não pode ser implantada sem a vontade do governante, uma vez que implica disponibilidade de recursos materiais e humanos, bem como a articulação com várias instituições.

Reforçando esse pensamento, Guará menciona que a extensão do horário da escola esbarra com o custo de implementação e da manutenção do programa, pois,

Com a previsão de extensão do horário escolar, há custos complementares com a alimentação, além das despesas de manutenção geral e aquelas decorrentes da contratação de um número maior de educadores ou professores. O partilhamento de despesas e responsabilidades entre os governos estaduais e municipais, bem como entre secretarias e outros parceiros contribuintes, pode vir a ser uma alternativa de viabilização mais rápida dos projetos de educação integral (2006, p. 22).

A escola em tempo integral demanda pensar, inventar, planejar e agir na escola com todos, por isso, professores e alunos precisam estar dispostos a inventar essa escola e passar por essa experiência, enfrentar esse desafio. Cavaliere (2009) aponta que o aumento do tempo escolar precisa enriquecer as vivências dos alunos e professores, mas, para isso, é fundamental o (re)significar a vida intraescolar e estabilizar o quadro profissional atuante na instituição; do contrário, poderíamos recair na inconsistência da utilização da ampliação do

tempo escolar para a realização atividades diversas, mas fragmentadas e sem conexão com o PPP, o que transformaria esses programas em mero atendimento assistencialista.

A escola, ao ofertar novas atividades educacionais no contraturno, quando essas não possuem uma relação com PPP da instituição, recai no “mais do mesmo”, pois não expressa caminhos para a educação integral. Ao ampliar os tempos da escola com atividades de reforço de aprendizagem no contraturno, realizadas por profissionais que não são da escola e, muitas vezes, não possuem preparação adequada, se oferece mais tempo da mesma coisa, o que não garante, de fato, uma educação de qualidade, mas uma educação tradicional, segregadora, conteudista e fragmentada.

Segundo Arroyo (2012, p. 37), se a ampliação do tempo escolar estiver pautada no reforço da aprendizagem, compensação, resultados quantificáveis, “[...] estarão cumprindo um papel histórico funesto: reforçar históricas visões negativas, preconceituosas, segregadoras e inferiorizantes dos coletivos populares e de suas infâncias e adolescências que com tanto custo chegam às escolas”. Nesse sentido, ao se dispor mais tempo para treinamento de provas, entra-se na lógica tradicional do sistema de avaliação que impõe resultados, que não soma, não multiplica, nem mesmo contribui para formação integral dos sujeitos, visto que a importância está em dados quantificáveis que o aluno representa, e não em sua real formação.

De acordo com Paro (2002, p. 18):

A razão de ser da educação não pode ser “passar no vestibular”, preparar para o mercado de trabalho ou responder os testes dos Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Se a educação visa à formação do humano-histórico, visa de fato à formação do cidadão.

Dessa forma, quando o tempo escolar está centrado em alcançar bons resultados nos sistemas de avaliação da educação, ele se distancia dos ideais de uma educação integral, pois sua preocupação com índices padronizados e com resultados nas provas valoriza apenas uma dimensão, a cognitiva, logo, não visa à formação integral do sujeito. Por isso, é preciso articular a extensão do tempo de escolaridade com a concepção de educação integral, para que não se corra o risco de “fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje”, isto é, não (re)significar a escola, pode desqualificar o tempo e o espaço e, conseqüentemente, aumentar a “desgraça, dando mais da mesma coisa” aos alunos (PARO, 2009, p. 13).

Diante do debate sobre educação em tempo integral e aumento da jornada escolar, surge a necessidade de discorrer sobre o que viria a ser educação integral, uma vez que tempo

integral não é sinônimo de educação integral, embora autores defendam que a educação em tempo integral se realiza dentro dos princípios da EI (SOUSA, 2016).

O texto de referência do MEC para o debate nacional sobre a educação integral, que tem como propósito contribuir para a formulação de uma Política de Educação Integral, define: “educação integral se caracteriza pela ideia de uma formação ‘mais completa possível’ para o ser humano” (BRASIL, 2009, p. 16). O documento ressalta que não há consenso teórico sobre o que seria essa “formação completa”, assim como uma definição de seus pressupostos e metodologias; contudo, é possível notar convergências com as concepções brasileiras de educação integral, as quais “fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas” (p. 16).

De acordo com texto, educação integral exige compromisso, infraestrutura, meios para sua implantação, formação de seus agentes e um PPP articulado à proposta. Maurício (2009, p. 54) acrescenta que, para que a educação integral se efetive nas escolas e não esteja distante da realidade dos alunos, é necessário assegurar às crianças e adolescentes a formação comum, desenvolvimento cognitivo, físico e social e, também, acesso, permanência e oportunidade educacional diversificada, independente da condição econômica, cultural, étnica.

A pesquisadora Lúcia Maurício não vê dissociação entre educação em tempo integral e educação integral, pois acredita que é necessário tempo escolar para que as crianças e adolescentes possam adquirir hábitos, conhecimentos e valores para o exercício da cidadania. Aponta, então, dois aspectos importantes nessa caminhada: tempo e espaço.

[...] a necessidade de tempo traz como consequência a necessidade de espaço. São intrínsecas, à proposta de escola de horário integral, instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar dentes e tomar banho; refeitório compatível com as demandas para uma forma de comer saudável, equipamentos em sala multimeios para que os alunos assistam e discutam programas variados em TV, DVD, internet e outros recursos; indispensável também espaço suficiente para realização, por exemplo, de reunião de alunos para prepararem campeonatos, comemorações, conselhos. Assim se controlem valores democráticos (MAURÍCIO, 2009, p. 55).

Segundo Cavaliere (2009), a educação integral remete à formação integral do homem em seus aspectos multidimensionais; por isso, defende a centralidade da escola no desenvolvimento dessa educação. Para a autora, o aumento do tempo tem que ser direcionado para formação plena do sujeito. Desse modo, aumentar o tempo exige pensar no período durante o qual a criança estará sob responsabilidade da escola, devendo a instituição realizar

atividades diversificadas, que contribuam para a formação integral dos alunos, articulando-as com o PPP.

Coelho e Portilho (2009) alertam que nem sempre podemos considerar a ampliação da jornada escolar como uma formação completa, isto é, integral, no entanto, isso não significa que não devemos buscar esse objetivo, uma vez que é mais significativo realizar atividades integradoras com um tempo ampliado/integral do que com tempo reduzido/parcial. A educação integral demanda muito mais que tempo integral, pois exige uma formação plena do homem, pautada numa educação escolar vinculada a sistemas de valores interligados no respeito, na solidariedade, na cooperação entre as pessoas (AMBROSIO, 2012).

Neste sentido, percebemos a importância da implementação de políticas públicas voltadas para efetivação, com qualidade, da educação em tempo integral e da organização curricular na perspectiva da EI, o que não pode se limitar à ampliar o tempo na escola, apenas para o trabalho do intelecto, como o reforço, aprendizagem e concorrência, o que se distancia da perspectiva de formação multidimensional do ser humano.

Dessa maneira, falar de ETI na perspectiva de induzir à EI significa redimensionar espaço e tempo nas escolas com atividades garantidoras do pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes, em suas múltiplas capacidades e possibilidades, em consonância com um PPP pensado a partir das várias realidades vivencidas pela comunidade escolar, com estrutura adequada e garantia da valorização e qualificação dos profissionais envolvidos, já que ampliar a jornada com atividades no contraturno não significa, por si só, promover a educação integral.

Além disso, pensar a EI/ETI envolve a construção de uma nova identidade para escola pública que remete repensar e romper com modelos centrados apenas na instrução, no conteúdo, no controle, na obediência, no esforço de aprendizagem e na concorrência desleal, o que não representa os anseios das classe populares.

É fundamental, também, na busca pela educação integral, analisar diagnosticamente a realidade educacional brasileira. Isso engloba os valores dos recursos destinados às escolas, à infraestrutura, às condições de trabalho dos profissionais, aos aspectos pedagógicos e estruturais, para se traçar ações efetivas que solucionem os problemas que afetam a qualidade do ensino oferecido, e conseqüentemente, a efetivação da proposta.

Para Silva (2015), a sociedade capitalista não oferece as condições concretas para efetivação da educação integral, na perspectiva da omnilateralidade, pois o capitalismo reforça a formação individualista e unilateral, “ao negar o acesso de forma universal aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade”, impedindo a formação plena do

sujeito (p. 219). Na perspectiva da omnilateralidade, a EI se torna de difícil alcance na sociedade atual, pois, para a burguesia, a concepção de educação deve estar atrelada ao desenvolvimento das capacidades humanas voltadas para o individualismo, promovendo desigualdades e corroborando para a exploração e dominação da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, a educação integral concebida no Brasil é pautada na formação humana voltada para o “desenvolvimento econômico, o alívio à pobreza e redução das desigualdades sociais”, entretanto, não leva em consideração e nem analisa os aspectos determinantes existentes no interior do modo de produção capitalista, referentes “às relações estabelecidas no âmbito da produção social e os processos educativos, especificamente a educação escolar” (SILVA, 2015, p. 226).

### 2.3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL PARA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO: DO CONCEITUAL AO LEGAL

A educação é um direito humano fundamental, amparado por ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais, e se constitui como um instrumento essencial para o alcance de uma vida melhor, com dignidade e respeito, sendo um mecanismo capaz de transformar a sociedade ou reproduzir as desigualdades entre as pessoas.

Para Brandão (2007, p. 7), “ninguém escapa da educação”, já que, como prática social, faz parte da vida de todas as pessoas, ocorre em todos os lugares, em diversos espaços de convívio social – na escola, mas também na família, na igreja, no trabalho, em pequenas organizações sociais ou tribais, em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados, em mundos sociais sem classes etc.

A educação, portanto, pode estar a serviço de uma formação humana que ampare a problematização da realidade socioeconômica e cultural, uma formação plena de todos os sujeitos, ou, ainda, estar direcionada à tarefa de formar para submeter e dominar uma parcela da população. Segundo Brandão (2007, p. 10), “ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos”.

Vale relembrar que a educação pensada enquanto formação integral do sujeito não surgiu com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pois esse princípio já era almejado desde a formação do Estado grego. Na modernidade, as reflexões em torno da educação integral ressurgem nos fins do século XVIII, no contexto da Revolução Francesa, liderada pelo grupo dos jacobinos, que, segundo Boto (1996), propunham uma

educação que atendesse a todas as crianças, sem distinção, as quais receberiam roupa, alimentação, instrução e cuidado. Idealizavam uma educação nacional para além do ensino e almejavam:

a consolidação de um todo orgânico de um princípio que perfilhasse a dinâmica do social como um todo, orgânico a começar pela escola. Uma sociedade harmônica, uma sociedade que veda o conflito: tal seria o horizonte dessa formação integral da criança, o que Lepetier denominava “Santa lei da igualdade” (BOTO, 1996, p. 171).

No entanto, a educação aspirada pelos jacobinos não se concretizou em sua plenitude, pois apenas uma pequena parcela da sociedade da época passou a ter acesso a ela, tornando-se privilégio de poucos e ocasionando, ao longo dos séculos, reivindicações e lutas das classes e segmentos excluídos do acesso à educação, visando à possibilidade de mudança e ascensão social.

Posteriormente, em decorrência das pressões populares, temos alguns avanços no plano das orientações jurídico-normativas referentes à garantia da educação como direito humano, relacionado à dignidade humana; entre elas: Constituição Americana de 1787; a Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789; Constituição Weimar ou Constituição Alemã de 1919; e Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 destaca a demanda pela instrução, no artigo XXVI, ao sistematizar que:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. [...] A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. [...] Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2009, p. 14).

No contexto legal brasileiro, a educação como direito foi referenciada na Constituição de 1988, no ECA/1990, na LDB/1996 e na Lei 10.172/2001, os quais também preveem a educação integral/em tempo integral, como salientado no PNE I e, posteriormente, no PNE II;

o Decreto nº 6.253/2007, a Resolução nº 1, de 30 de Maio de 2012, e, ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, de 2013 (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2001, 2014a, 2007c, 2012a, 2013a).

A Constituição Federal de 1988 destaca a educação como direito social, que tem como propósito garantir aos indivíduos condições materiais para o pleno gozo dos direitos fundamentais. Essa demanda exige do Estado uma intervenção robusta na ordem social, por meio da implementação de políticas públicas que efetivem, de forma satisfatória, essa condição garantidora da oferta dos direitos sociais:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, art. 6º).

Vale ressaltar que os direitos sociais, quando universalmente assegurados, possibilitam melhores condições de vida, especialmente, à camada mais empobrecida da população; esse processo contribui para que sejam criadas estratégias de equidade quanto a situações sociais desiguais e de exclusão ainda persistentes na sociedade. São, portanto, direitos concebidos como potencializadores de justiça social.

Tais iniciativas se encontram resguardadas no complexo normativo brasileiro desde a Constituição, que salienta:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

A Carta Constitucional destaca a educação, portanto, como um direito subjetivo fundamental destinado a todos os cidadãos, ocupando um lugar de destaque no conjunto dos direitos humanos, e sendo indispensável para o exercício da cidadania e qualificação para trabalho. O referido artigo constitucional aponta também para a perspectiva de garantia da EI como direito, quando menciona o pleno desenvolvimento da pessoa e preparo para exercício da cidadania – bases importantes para construção dessa matriz educacional, demonstrando uma profunda relação entre educação integral e direitos humanos.

Ratificando essa premissa, de acordo com Carbonari (2012), a Educação em Direitos Humanos (EDH) está no núcleo da concepção de educação integral, uma vez que a sua finalidade é efetivar um paradigma de educação que resguarde a integralidade do ser humano

e, com isso, a sua dignidade. Assim, não podemos conceber integralidade sem mencionar cidadania a partir da concretização de práticas formativas de sujeitos de direitos.

Retomando a Constituição, o artigo 227 assinala como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, entre outros. Assim, a lei reconhece a criança como sujeito de direitos, cabendo à família, Estado e sociedade o dever de garantir o seu cumprimento.

O referido artigo concede a crianças e adolescentes a prioridade absoluta em todas as políticas públicas que envolvem seus interesses, colocando-os como foco central de todas as preocupações constitucionais, determinando que seus direitos e interesses devem ser priorizados acima de qualquer outro anseio ou preocupação. Prioridade absoluta não se resume à esfera de atuação do Estado, pois, conforme a Carta Magna, é dever também da família e da sociedade assegurar a promoção dos direitos da criança e do adolescente..

Concernente à defesa do direito à educação, o ECA, no artigo 1º, dispõe sobre proteção integral à criança e ao adolescente. Essa integralidade prenuncia que seja assegurado um conjunto de direitos, como mostra o artigo 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, art. 3º).

Embora, o Estatuto não mencione a expressão “educação integral”, está presente no documento a premissa de garantir à criança e ao adolescente a formação plena, para além do conhecimento cognitivo, pois todos devem gozar de oportunidades para seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Isso se reforça no capítulo V, artigo 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Assim, o ECA reconhece a importância da educação integral com práticas voltadas para a cidadania e a capacitação para o trabalho, sempre preconizando o respeito aos direitos fundamentais da criança e do adolescente.

Concernente ao direito à educação integral/em tempo integral, a LDB anuncia os esforços para a concretização dessa propositura na educação, especialmente, nos artigos 2º, 5º, 34 e 87. No artigo 34, determina-se “a ampliação progressiva da jornada escolar no ensino fundamental”. Mais adiante, no artigo 87, 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, art. 87). E destaca no artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, art. 2º).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a LDB prevê a EI e a ampliação do tempo escolar no ensino fundamental, propondo às escolas esse desafio. E, embora o aumento do tempo escolar previsto na Lei não signifique que “esteja diretamente relacionado ao objetivo da formação integral do ser humano” (MENEZES, 2009, p. 71), também se enuncia sobre a formação para a cidadania e para o trabalho. O marco normativo ressalta, ainda, que tal direito a educação não se restringe apenas aos processos de leitura, escrita e cálculos, mas numa formação plena que envolve os aspectos cognitivos, sociais e culturais, revelando a intenção de educar não somente para que os alunos aprendam os conteúdos escolares, mas que estes estejam voltadas para a construção plena do cidadão.

Sob essa concepção, a LDB estende, no artigo 5º, o acesso ao ensino fundamental como um direito público subjetivo, outorgando a cada cidadão, grupo ou instituição, assim como ao Ministério Público, a autoridade para reivindicar o seu cumprimento, caso seja comprovada a negligência dos poderes responsáveis pela sua oferta. No mesmo sentido, a Constituição de 1988 e o ECA já classificavam a educação como obrigatória e indispensável às crianças e adolescentes, sendo dever do Estado garantir escolas públicas, gratuitas e de qualidade, em condições igualitárias de acesso e permanência, sem qualquer forma de preconceito ou discriminação.

Outro dispositivo constituído foi a Lei 10.172/2001, que instituiu o PNE I (2001-2010). Esse documento estabelece como prioridade a garantia do ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola até a conclusão, requerendo:

[...] o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. *Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas* (BRASIL, 2001, não paginado, grifo nosso).

Ao estabelecer como prioridade a educação em tempo integral para as crianças de família de baixa renda, o PNE acaba excluindo uma parcela da sociedade que, segundo a Constituição Federal, tem direito à educação, o que demonstra certa incoerência em relação à CF/88 (arts. 5º e 205) (MENEZES, 2009).

O PNE I sinaliza a proposta de ETI ao aludir, na meta 21, à ampliação da jornada escolar com propósito de expandir a escola de tempo integral para, no mínimo, sete horas diárias. A lei menciona como estratégia:

O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (BRASIL, 2001, não paginado).

O PNE avançou em relação à LDB/96 ao apresentar no documento a proposta para a educação de tempo integral, não só para o ensino fundamental como também para a educação infantil. Segundo Giolo (2012), o PNE foi mais enfático do que a LDB/96 ao destacar a necessidade de educação de tempo integral, no entanto, foi incapaz de estabelecer ações concretas para que fosse efetivada a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas brasileiras, uma vez que ficou preso a ideias de uma implementação progressiva, sem a definição de metas e responsabilidades.

Vale ressaltar que a maioria das metas estabelecidas pelo PNE I não foram atingidas, inclusive da ETI. Segundo Gadotti (2009), apenas 33% dessas metas foram alcançadas, em decorrência de fatores como vetos às metas orçamentárias; quantidade excessiva de metas, dificultando o acompanhamento, controle e fiscalização de sua execução; e a cultura política dos governantes presos aos apelos imediatos, midiáticos e populistas.

Segundo Menezes (2009, p. 74), a ampliação do tempo na escola foi prejudicada pelo veto do Presidente da República “ao alicerce básico de sua estrutura de financiamento, a qual associava os investimentos em educação a um percentual condizente do PIB Nacional”. Sem recursos regulares e suficientes, fica difícil a consecução dos objetivos e metas estabelecidos pelo PNE, sendo também afetada a proposta de ampliação do tempo da escola e os investimentos em educação integral. Atrelado a esse problema, o Brasil ainda precisa alcançar a universalização do ensino fundamental (aceso, permanência e qualidade) e vencer o analfabetismo por completo.

No caso, a redução dos recursos mencionados impede que a esfera pública, por uma questão de prioridades legais e orçamentárias possibilite a ampliação do tempo escolar, inclusive para os alunos das classes sociais mais necessitadas, conforme disposto no próprio PNE (MENEZES, 2009, p. 74).

Com a implantação do FUNDEB, no ano de 2007, a escola de tempo integral se tornou um processo real e de projeção nacional, pois o Fundo estabeleceu “valores diferenciados para a educação de tempo parcial e de tempo integral, em todas as etapas da educação básica” (GIOLO, 2012, p. 96), possibilitando um importante avanço na efetivação da política de educação básica em tempo integral.

Posteriormente, foi sancionado, em 25 de junho de 2014, o PNE II (2014-2024), Lei nº 13.005, que dá outro passo significativo para a educação de tempo integral ao estabelecer, na Meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica”. Com isso, o PNE assumiu a ETI como uma meta a ser alcançada em todo o país (BRASIL, 2014a).

A Meta 6 é constituída por 9 (nove) estratégias que envolvem todos os níveis da educação básica, previstas para serem operacionalizadas até 2024. Na estratégia 6.2, o PNE destaca a importância da construção de escolas com infraestrutura adequada para o atendimento às crianças em tempo integral, o que demonstra avanço em relação ao PNE I.

Vale lembrar que, também em 2007, o MEC lançou o PDE, propondo múltiplas ações em diferentes níveis e modalidades da educação básica brasileira, tendo como alicerce o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, cujo objetivo era a conjugação de esforços da União, estados, municípios e Distrito Federal, em regime de colaboração, junto às famílias e comunidades, em benefício da qualidade da educação básica. Por meio do Decreto nº 6.094/2007, o PDE apresenta 28 diretrizes para alcançar seus objetivos, entre elas as direcionadas para a EI/ETI, como no artigo 7º: “Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007b, art. 7º).

Outro marco importante para a implementação de ações voltadas para a educação em tempo integral e que compõe as metas do PDE foi o Mais Educação, retomando a educação integral como política de governo no país, com a finalidade melhorar a qualidade da educação brasileira e a oferta de educação básica em tempo integral, possibilitando que crianças e adolescentes tenham acesso a saberes culturais, ambientais, esportivos e tecnológicos, entre outros, sendo potencializada e adquirida sua dimensão educativa (CAVALIERE, 2007).

O PME teve como objetivo promover o diálogo entre os saberes, a disseminação de diversas atividades de educação integral, de acordo com a disponibilidade da escola, por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens no espaço educacional, o que mostra uma retomada à questão da EI.

Em 2012, foi instituída a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a). Esse documento, que constitui ato normativo do Conselho Nacional de Educação (CNE) exarado pelo seu Conselho Pleno, por meio de um processo de elaboração colegiada entre governo e sociedade civil, aponta para o fato inconteste de que a EDH constitui processo sistemático, multidimensional e orientador da “formação integral dos sujeitos de direitos”, a qual se articula a várias dimensões como “afirmação de valores, atitudes e sociais [...], a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político” (BRASIL, 2012a, art. 4º).

Outro marco normativo consolidador do paradigma da Educação em Direitos Humanos como componente da institucionalidade da política educacional brasileira foram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2013a), que reafirmam premissas gerais da Constituição Federal e complementares do Estatuto da Criança e do Adolescente, sobretudo, ao salientar que a formação escolar é a condição primeira para o exercício pleno da cidadania e que a “educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade, dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013a, p. 4). Também destaca que:

toda ação educativa com enfoque nos direitos humanos deve conscientizar acerca da realidade, identificar as causas dos problemas, procurar modificar atitudes e valores, e trabalhar para mudar as situações de conflito e de violações dos direitos humanos, trazendo como marca a solidariedade e o compromisso com a vida (BRASIL, 2013a, p. 34).

Referente à “permanência em tempo integral do estudante”, esse documento destaca que a qualidade desse tempo, nesses espaços, depende da “incorporação efetiva e orgânica no currículo de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados ao longo de toda a jornada” (BRASIL, 2013a, p. 26).

Dessa forma, os marcos normativos e a criação de um fundo evidenciam que o poder público vem criando estratégias para a ampliação do tempo escolar, buscando com isso a indução da educação integral, mas, para que o legal se torne real, há muitos caminhos a serem percorridos. Embora o Mais Educação e o FUNDEB tenham ativado a esperança de tornar

real a educação integral em tempo integral – o PME/PNME, ao destinar apoio técnico e financeiro às escolas, e o FUNDEB, ao direcionar 30% a mais dos recursos para as escolas em tempo integral –, esses recursos ainda têm se mostrado insuficientes para resolver os problemas estruturais da educação brasileira. Além disso, no cenário político instalado em 2016, esses recursos tendem a ser reduzidos cada vez mais, em função do congelamento dos gastos com a educação pelo período de 20 anos<sup>17</sup>.

Ao conhecermos esse panorama, podemos compreender que, embora as normativas nacionais, assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, desde 1948, reconheçam a educação como um direito básico e fundamental para a formação social dos cidadãos, independente de condições econômicas e culturais, isso não se traduz na realidade das crianças e adolescentes excluídos, o que se agrava se analisarmos as estatísticas da educação integral em tempo integral no país.

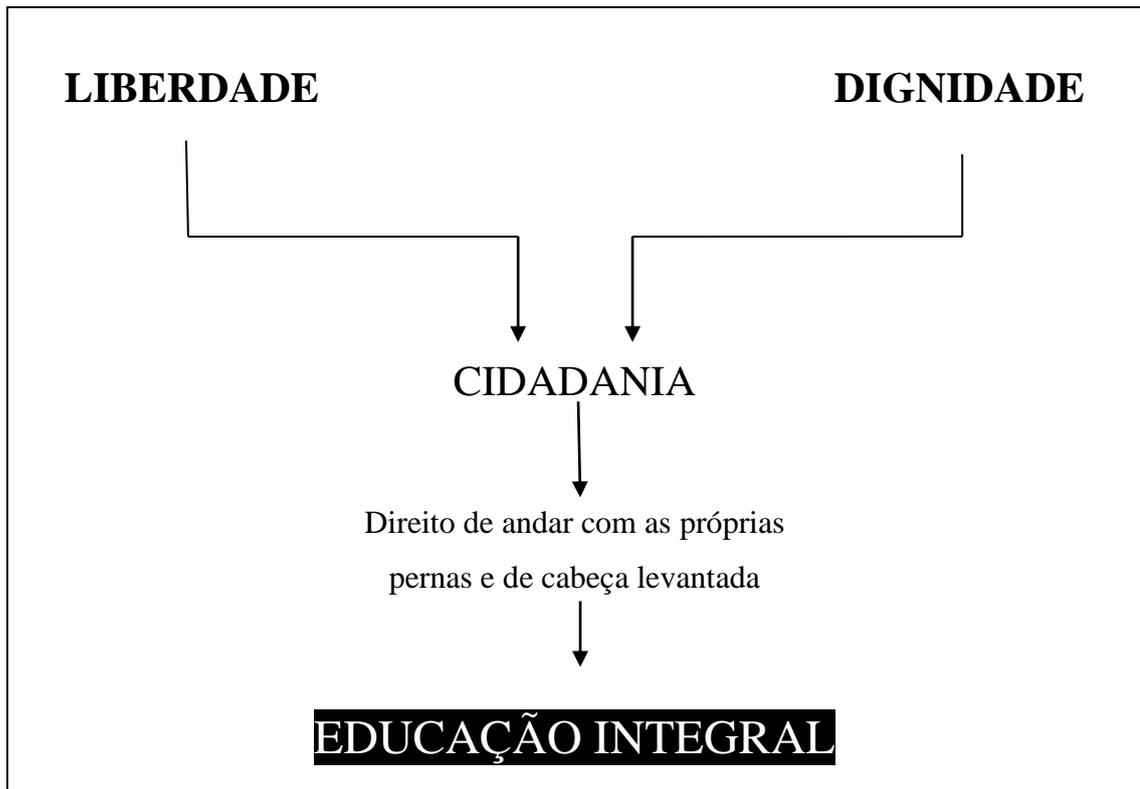
Pegorer (2014, p. 37) afirma que o modelo educacional brasileiro “é perverso, pois discrimina, aborta sonhos legítimos e é excludente”. Quando comparamos a realidade educacional entre criança rica e pobre, percebemos um abismo, já que a primeira possui condições financeiras que permitem o acesso a uma escola de boa qualidade com recursos infraestruturais e de pessoal, e, ainda no contraturno, a oportunidade de realizar atividades diversificadas como academia, balé, natação, dança, piano etc. Por sua vez, as crianças pobres não dispõem dessas prerrogativas, o que contribui para que permaneçam em casa ou na rua, em condições socialmente vulneráveis a situações de marginalidade, como a participação no tráfico de drogas, por exemplo. Por isso, o autor defende a necessidade de que as crianças e os adolescentes tenham as mesmas oportunidades educacionais, uma espécie de justiça social, por meio de uma educação integral.

Em seus textos, Pegorer (2014) ainda afirma que a educação deve ser direcionada para a formação do cidadão e precisa ser integral; dessa maneira, serão garantidos à criança e ao adolescente a liberdade, o respeito e a dignidade, princípios fundamentais para a formação plena do cidadão. Esses princípios estão demonstrados na Figura 1.

---

<sup>17</sup> Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências (BRASIL, 2016d).

Figura 1 – Educação Integral: uma questão de dignidade humana



Fonte: Pegorer (2014, p. 38).

Nessa linha de pensamento, a educação precisa promover a liberdade e a dignidade das pessoas, garantindo-lhes a possibilidade de uma vida melhor, assim como a promoção de um amplo processo de formação e de aprendizagem para a vida, por meio de uma educação que garanta o exercício de sua dignidade.

Para Pegorer (2014), a educação integral demanda o tempo integral, pois:

É preciso mais tempo para compatibilizar por exemplo, matemática, com xadrez, língua portuguesa com teatro, troca de experiência com história, educação ambiental com visitas à parques e praças, ensino religioso com visitas a templos de vários credos, educação para o trabalho com visitas a setores produtivos (PEGORER, 2014, p. 78).

O referido autor defende que o tempo integral é imprescindível na educação integral, pois possibilita que as crianças tenham a oportunidade de uma formação ampliada, com atividades educativas interligadas, contribuindo para uma dimensão de integralidade, respeito, dignidade, e ainda promova com essa relação uma maior interação da escola com a família e com a comunidade.

Desse modo, a educação integral defendida por Pegorer não se pauta numa visão de ação assistencialista para “tirar a criança da rua”, “de atendimento aos pobres”, mas, de justiça

social, pois dará às crianças e aos adolescentes das camadas populares a oportunidade de uma educação que vise ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Isso contribuirá para que eles possam viver em um mundo com dignidade e respeito, pois,

Se a educação está intimamente ligada ao desenvolvimento, é preciso que as pessoas estudem. Quanto mais pessoas estudam, mais elas garantem dignidade. Por isso, é um grande desafio para qualquer gestor público pensar na educação como prioridade absoluta (PEGORER, 2014, p. 41).

Partindo do princípio universal de que a dignidade é inerente a todos, sendo definida como direito inalienável, compreendemos que a pessoa é mais do que a essência, sendo sua própria existência digna de respeito e detentora de direitos e deveres. Por conseguinte, a dignidade humana é condição essencial à plenitude da constituição do sujeito integral.

Logo, uma proposta educativa que tenha por base a formação do cidadão precisa ter como prioridade absoluta a visão de educação integral, contribuindo para a promoção do desenvolvimento pessoal, social, afetivo e também econômico das pessoas e lhes possibilitando maior qualidade de vida. O respeito à dignidade humana, embora seja preconizado em lei como prioridade absoluta, a sua existência por si só, não garante a efetividade desse direito, assim, são necessários esforços do poder público e da sociedade para que se concretize o cumprimento das normas e a efetividade de seus resultados, assim como a consciência crítica em relação aos direitos e obrigações de cada indivíduo, exigindo-se do Estado o respeito à Constituição e demais conquistas legais em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

### **3 O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO E SUA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/EM TEMPO INTEGRAL**

Nessa seção, apresentamos os documentos orientadores do Mais Educação: Portaria Interministerial nº 17/2007, Decreto nº 7.083/2010, Portaria nº 1.144/2016, Documento Orientador do Novo Mais Educação e Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2007a, 2010, 2016a, 2016c, 2017b), a fim de apreender a(s) concepção(ões) de educação integral/em tempo integral encontrada(s) nos documentos norteadores do PNME. Nesta seção, discutimos as influências neoliberais nas políticas educacionais a partir dos anos 1990 no Brasil; o que é o Programa Mais Educação; a lógica do Novo Mais Educação e os pressupostos de sua concepção; a origem, objetivos e finalidades; as ressignificações de tempos, espaços e oportunidades educativas e as concepções de educação integral em tempo integral do PNME.

Inicialmente, será apresentado um breve histórico das políticas educacionais dos anos 1990 e, posteriormente, do Programa Mais Educação de 2007 – não com o propósito de fazer um estudo minucioso sobre as políticas desse período, mas, para melhor entender o cenário educacional brasileiro atual, pois a nova política educacional brasileira materializada no PNME tem suas bases originárias, ou proximidades, na matriz ideológica de educação defendida pelos neoliberais na última década do século passado. Faz-se, assim, necessário, um breve resgate histórico e conceitual que nos ajudará a entender como vem se constituindo essa nova política de governo desde o ano de 2016, que utiliza como matriz ideológica concepção(ões) de educação integral/em tempo integral, mas, traz como pano de fundo a lógica do neogerencialismo, rememorando o gerencialismo dos anos 1990.

Na primeira subseção, “As influências neoliberais nas políticas educacionais nos anos 1990 no Brasil”, realizamos um estudo sucinto sobre as políticas educacionais nos anos 1990 no país e as mudanças no cenário educacional brasileiro no início do século XXI.

Na segunda subseção, intitulada “O que é o Programa Mais Educação”, traçamos um breve panorama para melhor conhecer o PME: sua origem, finalidade, objetivo e atividade socioeducativa, incluindo os principais aspectos definidores do Programa, possibilitando uma visão ampla do mesmo, o que contribuiu para compreendemos em quê dele se aproxima e se distancia a sua nova versão, o PNME.

Na terceira subseção, “A Lógica do Novo Mais Educação: pressupostos de sua concepção”, discorreremos sobre a origem, objetivos e finalidades do PNME.

A quarta subseção, “Novo Mais Educação: ressignificando tempos, espaços e oportunidades educativas”, foi estruturada da seguinte maneira: a escolha dos atores para

atuar no Programa; a organização dos tempos, a organização dos espaços e enturmação; Financiamento do PME e Sistema de Monitoramento do PNME.

Na quinta subseção, “Concepções de educação integral em tempo integral do PNME”, realizamos um breve estudo do PNME a partir das 2 (duas) categorias que emergiram no processo de categorização: educação integral e em tempo integral.

### 3.1 AS INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS ANOS 1990 NO BRASIL

Nas décadas de 1970/90, o Estado de Bem-Estar Social, regulamentador e financiador do capital e das políticas sociais, inclusive da educação, apresenta-se em crise em função do “elemento constituinte estrutural do movimento cíclico da acumulação capitalista” (FRIGOTTO, 1996, p. 62), utilizando como um dos caminhos para a estabilidade o retorno de um novo liberalismo, chamado de neoliberalismo. O interesse se volta para a redução do poder do Estado na economia e no capital, discurso da privatização das estatais e da preparação da mão-de-obra, de acordo com os interesses do mercado, com a finalidade de modernizar o país.

A retórica liberal pode pregar um Estado mínimo e de menos governo exatamente porque a constituição histórica da sociedade capitalista pode ser equacionada com a dispersão de centros de poder e de governo das populações, embutidos numa série de dispositivos institucionais e em inúmeros mecanismos da vida cotidiana. A aliança neo-conservadorismo/neoliberalismo não dispensa o controle e a regulamentação centrado na vida das populações. Estado mínimo na retórica liberal significa apenas menos regulamentação da atividade econômica do capital, mas na sociedade contemporânea ela já não é mesmo centralizada (SILVA, 1994, p. 18).

De acordo com o discurso utilizado pelos neoliberais, era necessária uma ordem social, regulada pelo princípio do livre mercado, pois o Estado havia assumido inúmeras responsabilidades, tornando-se ineficiente para gerenciar as políticas públicas e, diante desse problema, a solução seria a implementação de um Estado mínimo, onde o mercado regulamentaria o Estado se pautando nos parâmetros de eficiência, competitividade e qualidade.

Nesse contexto, segundo a retórica neoliberal, a educação institucionalizada não poderia ficar à mercê dessas transformações, devendo sair da esfera pública para ser submetida ao setor privado, isto é, às regras do mercado; questões políticas e sociais deveriam

ser transformadas em questões técnicas, nas quais problemas educacionais e sociais não sejam mais tratados como resultado da distribuição desigual de recursos materiais e de poder, mas como problemas que envolvem a gestão e administração de recursos humanos e materiais.

O argumento dos neoliberais era de que a educação enfrentava “uma crise de *eficiência, eficácia e produtividade*, mais do que uma crise de *quantidade, universalização e extensão*” (GENTILI, 1996, p. 17, grifo do autor), dada a expansão desordenada da escola nas últimas décadas, ocasionando uma crise também na qualidade desinente da má gestão e de uma má administração, os quais poderiam ser resolvidos por uma administração eficiente, tendo que, de acordo com essa retórica:

Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de “iniquidade” escolar, tais como evasão, a repetência, o analfabetismo funcional, etc. (GENTILI, 1996, p. 17).

Diante disso, o gerenciamento surge como o grande salvador dos problemas apresentados na escola, reduzindo a situação política e social (da instituição) à mera questão técnica e de gestão administrativa e dando, assim, a oportunidade para a defesa da necessidade de uma profunda reforma administrativa no sistema escolar, para que fosse alcançada e garantida a eficiência, eficácia, produtividade e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

A lógica defendida era a de que o setor público precisava se espelhar no setor privado para atingir a qualidade esperada por todos. Alinhada a esse pensamento, a administração de empresas e o seu modelo gerencial se tornaram inspiração para a implementação do novo paradigma de gestão pública, as quais subordinaram a educação aos propósitos econômicos empresariais.

No Brasil, a política neoliberal na economia teve início no governo do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), sendo ampliada e consolidada no primeiro mandato à presidência de Fernando Henrique Cardoso, conhecido como FHC (1995-1998), aperfeiçoada e ajustada à hegemonia do capital financeiro no seu segundo mandato (1999-2002). No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), temos a continuidade das reformas neoliberais promovidas na década de 1990, no entanto, articuladas com as políticas sociais, denominadas assistencialistas (CORRÊA; OLIVEIRA; SOUZA, 2015).

No caso brasileiro, presenciamos uma agenda de reformas de inspiração neoliberal. Áreas como a educação foram fortemente afetadas, se tornando alvo de políticas públicas,

considerando que “novos tempos requerem nova qualidade da educação, implicando mudança no currículo, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores” (LIBANÊO, 2003, p. 35).

Desse modo, a escola começa a passar por mudanças para se adequar às exigências da sociedade moderna, procurando dar rumos concretos ao ensinar e aprender, com o intuito de estimular seres críticos e competentes para o meio onde vivem, ganhando cenário o discurso de qualidade em todos os setores da vida humana, pois, segundo a lógica neoliberal, são instrumentos importantíssimos para a sobrevivência e lucratividade do mercado de trabalho.

Nesse sentido, no projeto neoliberal, a educação passa a ter o papel estratégico de servir aos interesses empresariais e industriais, quer seja na preparação para o mercado de trabalho, quer seja como mecanismo disseminador das ideias do livre mercado, isto é, transmissor da sua doutrina. É claro que tal “estratégia” de conquista hegemônica não se restringe somente ao campo educacional, embora nele mantenha um lugar privilegiado.

As políticas educacionais de vários países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, tiveram influência do Banco Mundial (BM). Segundo Soares (1996, p. 15), o BM exerceu um papel estratégico de “reestruturação neoliberal junto dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural”.

A atuação dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o BM, foram de grande relevância para a implementação dessa nova política, especialmente no campo educacional, interferindo nas reformas administrativas, educacionais e, até mesmo, na orientação das diretrizes a serem cumpridas pelas políticas sociais (COSTA; OLIVEIRA, 2015).

Para Araújo e Castro (2011, p. 103),

Esse novo paradigma perpassa por todas as áreas sociais, mas, especialmente no campo da educação, torna-se central e passa a ser sistematicamente orientado pelos organismos internacionais. Cabe destacar as atuações da UNESCO e do Banco Mundial, que, por meio de seminários, conferências, encontros e vários documentos, promoveram, a partir da década de 1990, o debate em torno desse novo paradigma de gestão pública contribuindo, de certa forma, para que os governos da região pudessem incluí-lo, gradativamente, em suas agendas políticas.

Nesse cenário, as proposições da Declaração da Conferência Internacional sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, 1990, se tornaram o marco das propostas de reformas educacionais. Consideramos que os compromissos assumidos pelos países signatários dessa Conferência, pela sua amplitude, são praticamente inexecutáveis, sob o ponto de vista da viabilidade econômica. Os países reconhecem as dificuldades em fazer cumprir as metas propostas diante da necessidade de um aporte financeiro bem superior ao empregado na educação.

A Conferência Internacional sobre Educação para Todos, em 1990, se constituiu em um importante mecanismo de orientação aos programas educacionais a serem implementados no país. Paralelamente, a educação básica se torna a pauta de discussão em eventos internacionais, encontros e conferências mundiais. Logo, o modelo de gestão gerencial executado no Brasil recebeu a influência dos organismos internacionais, tornando-se concomitante à lógica mercadológica e empresarial, pautando as deliberações na eficiência, eficácia e excelência.

Para isso, um conjunto de acordos foram firmados entre os países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, com órgãos multilaterais, decorrentes de um movimento financiado pela UNESCO e BM com propósito de garantir a educação básica de “qualidade”<sup>18</sup> e impulsionar as reformas educacionais com vistas a atender aos apelos internacionais, entre os quais estavam a universalização, expansão da educação do nível fundamental, municipalização, descentralização administrativa e financeira, entre outros (MÓL; MACIEL; MARTINS, 2017).

Santos (2014) afirma, nos seus estudos sobre “a crise atual do capital na conformação do Estado contemporâneo”, que, nos anos 1990, ocorreu o estabelecimento de políticas de Estado com o propósito de englobar novas práticas nas instituições escolares, entre elas, o PDDE<sup>19</sup>, criado em 1995 com a finalidade de prestar assistência financeira em caráter suplementar às escolas públicas e às escolas privadas de educação especial mantidas por

---

<sup>18</sup> A concepção de qualidade educacional que emana do Banco fundamenta-se na adoção de ‘insumos’, que deverão conduzir a resultados a serem avaliados por meio de índices de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas. [...] A concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a educação pública no país. Assim, a atualização da teoria do capital humano pelos técnicos e arautos do Banco Mundial tornou-se, para alguns governos e gestores, o norte que orienta as políticas para a educação básica e superior assentadas no conceito de qualidade advindo das bases de teorias econômicas (SILVA, 2009, p. 222).

Para Gentili (1996, p. 25), o neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais e transferido sem mediações para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível.

<sup>19</sup> No Programa, as escolas recebem recursos financeiros como uma das medidas racionalizadoras, menos burocráticas [...].O Programa tem como objetivo repassar, diretamente às escolas públicas do ensino fundamental e organizações não-governamentais sem fins lucrativos que atuem com educação especial, dinheiro para custeio e manutenção de suas atividades, com recurso oriundos do salário-educação, distribuídos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) segundo o número de alunos matriculados (SANTOS, 2014, p. 463).

entidades sem fins lucrativos; Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola)<sup>20</sup>, implantado em 1998 com objetivo de melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola; além das parcerias público-privadas realizadas com o Instituto Ayrton Sena, Fundação Vale, Itaú Social, entre outros.

Diante dessa realidade, verificamos que o novo modelo de administração pública passa a fazer parte da agenda política, sendo materializado com as propostas de reformas do estado a partir do governo FHC. Nessa dinâmica, vemos descentralização, privatização, competitividade, além do reforço, nos espaços escolares, dos modelos de avaliação por desempenho, com objetivo de melhorar os índices de aprendizagem das escolas e propiciar a elevação da qualidade da educação, entre outros presentes nessa nova política pública neoliberal, instalada na América Latina, mais especificamente no Brasil, a partir dos anos 1990 (ARAÚJO; CASTRO, 2011).

No que se refere à avaliação, a preocupação se centraliza nos resultados obtidos pelo aluno por meio de testes, que se pautam na quantificação, na adoção de critérios padronizados de avaliação do ensino, como foi o caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Cursos (PROVÃO).

Nessa lógica, as instituições educacionais deveriam ser avaliadas como se fossem empresas produtivas, cujo objetivo é garantir “materialização dos princípios meritocráticos e competitivos” (GENTILI, 1996, p. 24), que tem reforçado modelos de avaliação de desempenho.

Novaes e Fialho (2010, p. 595) destacam que, no contexto das reformas educacionais realizadas no Brasil naquele período, ganha uma nova conotação a descentralização<sup>21</sup>, incorporada “como meio para atingir maior eficiência e eficácia, a partir da implantação de alguns programas”.

---

<sup>20</sup> O PDE Escola foi implantado nas escolas brasileiras no final da década 90 do século XX como componente de uma política gerencial da educação que mantém uma concepção de centralização das políticas e descentralização das ações, retirando do Estado a responsabilidade direta pela execução de melhorias da qualidade do ensino e repassando para a comunidade escolar tal responsabilidade (COSTA; OLIVEIRA, 2015, p. 51).

<sup>21</sup> Caracteriza-se como um processo que confere às estruturas político-administrativas locais, autoridade para a formulação e decisão acerca de suas políticas e necessidades de natureza locais. A descentralização assume, a partir desse ponto de vista, uma característica de transferência de atribuições, o que implica em certo grau de poder para as estruturas locais (NOVAES; FIALHO, 2010, p. 589).

O Programa de Alimentação Escolar (PNAE), voltado para a transferência de recursos financeiros do governo federal para o Distrito Federal, estados e municípios, a fim de adquirir alimentos destinados à merenda escolar, o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), que se destina a fornecer gratuitamente livros didáticos e dicionários de língua para alunos e professores de escolas públicas, o Programa Dinheiro Direto na Escola, que, em linhas gerais, destina-se à transferência de recursos financeiros direto para as escolas. Nesse contexto consta ainda a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (NOVAES; FIALHO, 2010, p. 595-596).

Segundo os referidos autores, com a implantação desses programas, veio a necessidade de criar órgãos de acompanhamento e controle, o que exigiu “repensar e redefinir novas formas de relação entre os órgãos centrais de educação e as unidades de ensino” (FIALHO; NOVAIS, 2010, p. 596). Com isso, a descentralização passou a constituir-se como uma importante estratégia da reforma educacional brasileira e como condição necessária para materialização das mudanças na gestão e dos órgãos que fazem parte do sistema de ensino.

Novaes e Fialho ainda salientam que a descentralização, ao transferir as decisões e poderes às estruturas políticas locais, contribui para o surgimento de tensões e conflitos, haja vista que “as estruturais centrais desfrutam das prerrogativas locais de utilizar o poder para tomar decisões sobre os principais assuntos” (2010, p. 589). Outra problemática é a dos interesses de representantes locais que buscam a descentralização como oportunidade de abarcar maiores poderes, com intuito de responder aos interesses locais e prementes de gestão.

Para Gentili (1996), a descentralização traz a lógica articulada à descentralização-centralizante e da centralização-descentralizada, pois, embora a alegação seja a descentralização, há, ainda, a centralização de funções, dentre as quais podemos citar:

[...] a estratégia neoliberal de deslocar a educação pública para a esfera do mercado depende de um sistema de classificação (*ranking*) das escolas que, por sua vez, depende de um sistema nacional e centralizado de testagem e avaliação, o qual, finalmente, depende do estabelecimento de currículos, e padrões nacionais (centralizados!) (SILVA, 1996, p. 185, grifo do autor).

Referente à educação integral/em tempo integral, não vemos propostas em nível nacional ou de políticas de educação orientadas pelos organismos internacionais, pautadas na formação plena do sujeito, mas, como concepção de educação direcionada para a eficiência, eficácia e produtividade, voltada para atender aos interesses mercadológicos do capital. O que tivemos nos anos 1980 e 1990 foram experiências, em alguns Estados e municípios (por vezes, com a participação e interesse de organizações da sociedade civil), voltadas para uma

proposta de educação integral (em) tempo integral, como os CIEPs, o Profic e os CIACs, posteriormente CAICs<sup>22</sup>.

Segundo Ribeiro (2017), embora essas experiências de ampliação do tempo escolar buscassem o desenvolvimento integral do ser humano, suas ações diversificadas focavam o “acolhimento, atendimento, atenção e proteção à criança e o adolescente marginalizado” (p. 66). Alinhado a esse pensamento, não podemos esquecer que, embora não se tenha a materialização de política nacional voltada para ampliação do tempo escolar e para educação integral, observamos nos dispositivos legais a preocupação e o entendimento da necessidade de ações voltadas para esse campo educacional, já que há avanços de ordem legal, no que se refere à educação integral/em tempo integral e jornada ampliada, como na Constituição Federal de 1988, ECA e LDB/1996 (BRASIL, 1988, 1990, 1996), os quais, embora não mencionem o termo *educação integral* em seus artigos, foram de grande relevância na perspectiva de formação humana integral, conforme elucidado na seção 2.

No que se refere à LDB/96, apesar de sua promulgação ter sido um marco importante para a retomada do debate da educação emancipatória, Damasceno e Santos (2017, p. 42) ressaltam que a lei recebeu críticas por ter sido “um componente de um conjunto de reformas de natureza neoliberal”, uma vez que o projeto aprovado sofreu alterações, prevalecendo o plano de origem do executivo, e em conformidade com a política internacional.

No ano de 2003, segundo Gentili e Oliveira (2013), com a mudança presidencial no Brasil, o novo governo passa a considerar a educação como um direito social indispensável ao gozo de outros, pois...

A educação era entendida como um bem público necessário para a ampliação de uma esfera de direitos historicamente negada ao povo brasileiro. Construir uma escola “do tamanho do Brasil” significa instituir no país um espaço público promotor de justiça social, direitos cidadãos, participação e igualdade. Uma escola cada vez mais democrática em uma nação que fosse mesmo de todos os brasileiros e brasileiras, não daqueles que dizem interpretar suas necessidades e nunca governaram em seu nome (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254).

Entretanto, embora o presidente Lula tivesse sinalizado mudanças na área da educação durante o seu primeiro mandato (2003-2006), o que se vê é a continuidade de algumas políticas herdadas do seu antecessor, como, por exemplo, a manutenção do PDE Escola

---

<sup>22</sup> Essas experiências são elucidadas na segunda seção desta dissertação.

(COSTA; OLIVEIRA, 2015), e dos exames nacionais, provavelmente, devido à dificuldade de ruptura com os princípios neoliberais, decorrente da inabilidade de combatê-los na raiz.

No entanto, durante o seu segundo mandato (2007-2010), mudanças significativas foram promovidas no campo educacional, encontrando-se dentre as de maior destaque o PDE, criado em 2007, pelo do Decreto nº 6.094, de 24 de abril daquele ano, a fim de promover maior qualidade na educação (COSTA; OLIVEIRA, 2015; GENTILI; OLIVEIRA, 2013; BRASIL, 2007b).

O Plano se constitui em um conjunto de programas que visam à melhoria da educação brasileira e à redução das desigualdades relativas às oportunidades educacionais; nele estão fundamentadas todas as ações do MEC. Para Saviani (2009, p. 16), o PDE...

[...] articula o desenvolvimento da educação ao desenvolvimento econômico e social do país, superando a contraposição entre educação como bem de consumo e como fator de investimento. Para isso, o PDE desenvolve mecanismo objetivos de avaliação que permitem assegurar, ao mesmo tempo, a responsabilidade e a mobilização social em torno da busca da qualidade da educação básica.

O PDE propôs a realização de múltiplas ações nos níveis e modalidade da educação básica brasileira, tendo como alicerce o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que teve como objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em benefício da melhoria da qualidade da educação básica.

Para alcance de seus objetivos, o PDE realizou ações que incidiram globalmente sobre a educação básica, como: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>23</sup>, de 2007; Planos de Metas do PDE-Ideb<sup>24</sup>, com duas ações direcionadas à questão docente: Piso do Magistério e Formação Docente, complementadas com ações de apoio ao desenvolvimento da educação básica: “Transporte Escolar”, “Luz para Todos” e “Programa Saúde nas Escolas”, “Guia das Tecnologias Educacionais”, “Educacenso”, “Mais Educação”, “Coleção Educadores”, “Inclusão Digital”, “Conteúdos Educacionais”, “Livro do Analfabetismo” e “PDE Escola”. (SAVIANI, 2009).

---

<sup>23</sup> O fundo estabeleceu “valores diferenciados para a educação de tempo parcial e de tempo integral, em todas as etapas da educação básica”, isso permitiu que as escolas recebessem recursos para implementação da educação integral/em tempo integral (GIOLO, 2012, p. 96).

<sup>24</sup> Ideb-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Entre essas ações definidas no PDE para melhoria da qualidade da educação básica, destacamos o PME, Programa Mais Educação.

### 3.2 O QUE É O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), e integra as ações do PDE, tendo como proposta fomentar a educação integral, por meio da ampliação do tempo e do espaço educativos, com desenvolvimento de atividades socioeducativas realizados no contraturno escolar, impulsionando a melhoria do desempenho educacional, além de contribuir para a garantia da proteção social e da formação para a cidadania.

Trata-se, assim, de uma estratégia de política pública de ação indutora para educação integral, com foco na ampliação da jornada escolar nas instituições de ensino e na reorganização curricular, por meio de um processo pedagógico que conecta áreas do saber à cidadania, ao meio ambiente, aos direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica.

A iniciativa do governo de adotar medidas de ampliação do tempo escolar se deve à preocupação com a qualidade do ensino oferecido, devido aos baixos índices educacionais, e também pelo fato de a escola pública brasileira estar distante da realidade dos alunos, especialmente das classes populares, o que representa novos desafios para os espaços educativos (BRASIL, 2009).

De acordo com o documento “Educação Integral: texto referência para o debate nacional”, lançado pelo MEC (BRASIL, 2009), a proposta de Educação Integral no Brasil surgiu dos estudos da realidade brasileira de desigualdade sociais, decorrente de problemas de distribuição desigual da renda, o que torna necessário o esforço do Estado para ofertar, para as camadas populares, políticas redistributivas de combate à pobreza. Atrelado a isso, no cenário mundial, encontramos o processo de globalização, transformação técnico-científica que introduziu novas demandas de políticas públicas, especialmente educacionais.

Diante dessa realidade, se torna fundamental a consolidação de políticas públicas, especialmente na área educacional, com o intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira, haja vista que o texto referência destaca baixo rendimento do aluno, como evidenciam os indicadores do Ideb:

Em 2006, em uma escala de 0 a 10, o IDEB identificou sistemas de ensino com índices que variavam de 1,8 a 6,0 e escolas que variavam de 0,7 a 8,5. Essa discrepância revela profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, refletindo a complexidade de um processo em que se entrelaçam diversos fatores relativos tanto à estruturação social, política e econômica da sociedade brasileira, quanto ao trabalho pedagógico realizado no cotidiano por professores e demais profissionais nas escolas públicas (BRASIL, 2009, p. 11).

Essa realidade de profundas desigualdades de acesso, de permanência, de aprendizagem na educação escolar e de pressões sociais impulsionou o surgimento de políticas públicas voltadas para a ampliação da educação escolar com o intuito de educar e de proteger as crianças e adolescentes. Com isso, a política de educação integral implementada em nível nacional no Brasil foi pautada nos dados baixos de aprendizagem da escola pública atestados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Nesse contexto, o governo federal, por meio do MEC, lançou o PDE. Este Plano estabelece metas específicas para a ampliação da jornada e das funções escolares no âmbito do Ensino Fundamental; entre as ações do plano, temos o Programa Mais Educação. O PME constitui uma estratégia de política pública de educação integral em tempo integral, instituído no governo Lula e aperfeiçoado durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016)<sup>25</sup>, que se apresenta no campo educacional como uma política contemporânea de indução da educação integral realizada de maneira intersetorial, interministerial e intergovernamental.

O Programa, coordenado pelo MEC, contava com ações articuladas, tendo como parceiros o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Cultura e Ministério do Esporte e previa, ainda, a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas (BRASIL, 2007a).

Vale ressaltar que a proposta indutora de educação integral do PME foi operacionalizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em cooperação com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do PDDE do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias (BRASIL, 2013b, p. 9), sendo que a relação destas são anualmente incluídas no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC).

---

<sup>25</sup> Dilma Vana Rousseff é economista e política, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), foi a primeira mulher a ser eleita presidente no Brasil, após décadas de militância política que incluíram a luta armada contra o regime militar e cargos de primeiro escalão no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Exerceu o cargo de 2011 até seu afastamento por um processo de impeachment, em 2016, perdendo seu mandato em 31 de agosto de 2016, no que assumiu o vice, Michel Temer (DILMA..., 2016).

Outro ponto importante nessas ações articuladas era a possibilidade de os estabelecimentos privados fazerem parte da proposta, pois, conforme a Portaria Normativa nº 17, de 24 de abril de 2007, as instituições públicas e privadas podem participar do PME mediante o oferecimento de atividades socioeducativas gratuitamente, desde que estas estejam integradas ao PPP das redes e das escolas participantes do Programa (BRASIL, 2007a).

A Portaria Normativa determina:

Art. 5º O Programa Mais Educação será implementado por meio de:

I - articulação institucional e cooperação técnica entre Ministérios, Secretarias Federais e entes federados, visando à criação de um ambiente de interlocução e o estabelecimento de padrões de referência para o cumprimento das finalidades previstas no art. 2º desta Portaria;

II - assistência técnica e conceitual, por parte dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa, com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial local;

III - incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, com vistas a formação integral de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2007a, art. 5º).

Desta forma, o PME pretendia agregar um conjunto de instituições e ministérios visando à criação de espaços socioeducativos com a perspectiva de ampliação de espaços, tempos escolares e oportunidades educativas, buscando com isso a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral, voltada para atividades de arte, cultura, esporte e lazer, que deveriam ser realizadas no contraturno escolar e oferecidas gratuitamente às crianças, adolescentes e jovens.

De acordo com Ribeiro (2017, p. 86), o Programa apresentou como propósito melhorar a qualidade da educação pública nacional e minimizar as desigualdades educacionais e sociais, tendo como estratégia para atingir essa finalidade a ampliação do tempo escolar das crianças e adolescentes mediante a oferta de atividade socioeducativa no contraturno escolar, pois “busca ao mesmo tempo, através de suas atividades, formar e proteger integralmente crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social”.

Para o alcance dessa estratégia, determinou como objetivo:

[...] Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de 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.

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar [...] (BRASIL, 2007a, art. 1º).

O documento salienta o caráter colaborador e integrador do PME, que buscava apoio e parceria com outros espaços socioculturais de ações socioeducativas, visando contribuir para formação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do redimensionamento de tempo, espaços educativos e currículo escolar.

Para isso, a Portaria nº17/2007, no artigo 2º, define como finalidades do Programa:

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social SUAS;

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e

VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria (BRASIL, 2007a, art. 2º).

Conforme podemos observar, a Portaria apresenta oito linhas de ação para o fomento da educação integral que podem assim ser resumidas: ampliação do tempo e espaço

educativo; redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série; atendimento educacional especializado a crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais; prevenção e combate ao trabalho infantil, à exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens; promoção à formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas; estimulação à interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer; promoção à aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades; e prestação de assistência técnica e conceitual aos entes federados.

Dessa maneira, as finalidades da Portaria Normativa são bem detalhadas, prevendo uma série de responsabilidades de caráter educativo, esportivo, cultural, assistencial e protetivo, além contemplar a educação especial, ao estabelecer, na seção III, a preocupação de oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, coadunando com os dispositivos legais, como a LDB/1996, no § 1º do artigo 59, no qual se assegura para o atendimento a esses alunos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica (BRASIL, 1996).

Ao inserir como finalidade o que explicita a seção III da Portaria, incorpora também a meta 6 do PNE II, que destaca a importância da educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e, ainda, salienta a importância de ofertar atendimento educacional especializado complementar e suplementar em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (BRASIL, 2014a).

Para o melhor aprofundamento da proposta, o Decreto nº 7.083/2010 destaca como objetivos do PME:

- 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, 2010, art. 3º).

O Decreto é resumido e expressa um caráter mais educativo, embora não exclua de suas finalidades uma proposta também assistencial, protetiva e comunitária do PME. Vale ressaltar que o documento elimina de seus objetivos as seções II, III e VIII da Portaria

Normativa nº 17/2007, conforme demonstrado anteriormente; no entanto, acrescenta novos objetivos no Decreto nº 7.083/2010, seções I, II e IV, respectivamente: “formular política nacional de educação básica em tempo integral”; “promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais” e “promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais”. As demais seções do Decreto sofreram modificações, mas, de alguma forma foram incorporadas às finalidades da Portaria (RIBEIRO, 2017).

Outro ponto de relevância no Decreto nº 7.083/2010 é o artigo primeiro, que define a educação básica em tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo. O documento ainda prevê, para consecução dessa propositura, a oferta de atividades socioeducativas que poderão ser desenvolvidas dentro ou fora do espaço escolar, isto é, de acordo com as condições físicas e disponibilidade da mesma (BRASIL, 2010).

De acordo com Moll (2012, p. 28), o PME constitui um importante mecanismo para a mobilização de “forças vivas” para a construção das práticas pedagógicas que induzam à educação integral, tendo como experiências de base a proposta da Escola Parque, criada por Anísio Teixeira, e os Centros Integrados de Educação Pública, desenvolvidos por Darcy Ribeiro; o que, de fato, o Programa propõe é superar as “minguadas” quatro horas diárias de aula nas escolas, conhecidas como tempo parcial.

Para isso o Programa orienta para a ampliação da jornada escolar com desenvolvimento de atividades socioeducativas, conforme demonstra o Decreto nº 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, no Artigo 1º:

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2010, art. 1º).

Embora o PME preveja o desenvolvimento de atividades nas áreas de cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, meio ambiente, sabemos que a realidade de muitas escolas é precária em estrutura física, pedagógica e sem espaços adequados para desenvolvimento dessa proposta. Nesse caso, é comum as instituições educacionais buscarem parcerias com órgão e instituições locais como, por exemplo, os centros comunitários, igrejas e ONGs, entre outros, com intuito de tentar resolver os problemas existentes nos seus espaços.

Vale ressaltar que quando as atividades socioeducativas são desenvolvidas em outros espaços deverão estar sob a orientação pedagógica da escola.

De acordo com documento “Mais Educação: passo a passo” (BRASIL, 2013b), a “jornada ampliada” é organizada em oficinas que abordam diferentes temáticas, organizada em macrocampos:

- Acompanhamento Pedagógico;
- Meio Ambiente;
- Esporte e Lazer;
- Direitos Humanos em Educação;
- Cultura e Artes;
- Cultura Digital;
- Promoção da Saúde;
- Educomunicação;
- Investigação no Campo das Ciências da Natureza;
- Educação Econômica.

As atividades propostas pelo PME buscavam a formação nas várias dimensões, buscando a indução a educação integral, as quais deveriam contemplar pelo menos uma atividade de acompanhamento pedagógico (matemática, letramento, língua estrangeira, ciência, história, geografia e sociologia) com cargas horárias de seis horas semanais, e três atividades dos outros macrocampos, como de educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura digital, saúde, comunicação, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

As atividades propostas pelos macrocampos deveriam ser realizadas principalmente por meio de oficinas, sendo que a escolha das temáticas eram definidas pelas escolas e deveriam ser respeitadas e baseadas nas orientações disponíveis no Projeto Pedagógico do Programa Mais Educação.

Tais oficinas deveriam ser desenvolvidas em uma perspectiva interdisciplinar e ter uma relação com o currículo da base nacional comum, considerando o contexto social dos alunos, o que demonstra uma preocupação não apenas no saber cognitivo, mas na educação que abarque as dimensões do campo de artes, lazer, ciências, esportes, meio ambiente e saúde, e objetivem potencializar a formação dos sujeitos nas várias dimensões.

De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral de 2014, as atividades desenvolvidas pelo PME deveriam estabelecer interligação com as atividades curriculares das escolas, pois:

[...] na ampliação do tempo escolar na perspectiva da educação integral busca-se expandir o horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico. Retoma-se a perspectiva presente no Relatório Delors (UNESCO), trabalhando na educação integral com os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer (BRASIL, 2014b, p. 8).

Nesta linha de pensamento, é importante frisar que a ampliação do tempo escolar buscava expandir espaços e tempos educativos com intuito de proporcionar a formação plena dos sujeitos, o que mostra conformidade com a proposta de educação integral de Anísio Teixeira, inspirada pelos princípios humanistas do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), defensor de métodos ativos que ensinassem o aluno a "aprender a aprender" em um ambiente escolar, o que marca uma concepção pragmática da educação, dando destaque mais ao processo do que ao produto.

Essa visão pragmática da educação, “aprender a aprender”, segundo Duarte, se aproxima da visão capitalista neoliberal, pois se pauta em uma educação que busca preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança ou ajustes do capital, e não a transformação social:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2001, p. 38).

Assim, não caberia fazer crítica à realidade social em que o indivíduo vive e construir uma educação comprometida com a transformação da realidade, mas desenvolver uma educação que vise saber quais as competências exigidas pela sociedade, isto é, preparar as pessoas para aprenderem aquilo que delas for exigido pelas relações sociais do capitalismo.

Isso nos mostra que, embora a proposta do PME vise à formação plena do sujeito, o Programa possui em seus documentos norteadores uma visão pragmática de educação, ao

utilizarem a proposta da escola nova, dos documentos e relatório da UNESCO, reforça a premissa neoliberal, o que demonstra uma concepção de educação integral que busca se adaptar às imposições mundiais tentando mesclar educação que fomente a educação integral e exigência imposta pelo capitalismo contemporâneo. Dentro dessa discussão, Cavaliere (2002a) aponta a tendência escolanovista de hipervalorização do papel da educação escolar na vida dos indivíduos e da sociedade, desempenhando a função de diminuir os conflitos existentes, mas sem buscar mudanças nas estruturas sociais.

Gadotti (2005), ao mencionar o pensamento pedagógico da escola nova, proposto por John Dewey (1859-1962), afirma que a educação preconizada por esse movimento de renovação era essencialmente pragmática, instrumentalista, não tinha bases para a transformação social, servindo aos interesses da sociedade capitalista, pois “propunha a construção de um homem novo dentro do projeto burguês de sociedade” (p. 144) e, ainda, reforça que, para os educadores mais recentes, ela se constituiu em um “sistema de educação implantado pelos Estados modernos”, com propósito de preparar a “mentalidade, ideologia, a conduta das crianças para reproduzirem a mesma sociedade e não para transformá-la” (p. 147).

Para Dewey, a educação:

[...] era essencialmente processo e não produto: um processo de reconstrução da experiência: um processo de melhoria permanente da eficiência individual. O objetivo da educação se encontraria no próprio processo. O fim dela estaria nela mesma. Não teria um fim ulterior a ser atingindo. A educação se confundiria com o próprio processo de viver (GADOTTI, 2005, p. 147).

Para Ribeiro (2017, p. 213), os documentos do PME salientam para um “currículo liberal-pragmatista, pois o indivíduo e sua vida são colocados no centro do processo educativo, tornando suas necessidades, interesses e motivações critérios para o estabelecimento do conhecimento escolar”.

Desse modo, percebemos que a concepção de educação do Programa Mais Educação tem uma visão liberal pragmática da Escola Nova, pois o Programa se aproxima desse modelo ao utilizar nas suas atividades socioeducativas um currículo aberto organizado por campo de conhecimento, no qual o processo de ensino-aprendizagem escolar se constrói no contato do indivíduo com a prática.

No entanto, no ano 2016, ocorreram mudanças políticas no cenário brasileiro que afetaram profundamente as políticas públicas, especialmente desenvolvidas no campo

educacional, entre elas, a substituição da primeira versão do PME e instituição do Programa Novo Mais Educação, o PNME.

Além da mudança governamental, um dos elementos impulsionadores foi o Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos do PME, realizado pela Fundação Itaú Social, em parceria com o Banco Mundial, em 2015, que teve por finalidade examinar a capacidade do Programa Mais Educação em elevar o fluxo e o desempenho escolar das escolas participantes do programa. Para isso, usou indicadores padronizados, que possibilitassem ter uma análise de abrangência nacional, como: as notas de matemática e português na Prova Brasil (do 5º e 9º anos) e Taxa de abandono (dos ciclos I e II do Ensino Fundamental) (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015).

A pesquisa analisou o desempenho das escolas antes e depois da implementação do Programa com o propósito de quantificar o impacto dessa política na aprendizagem cognitiva dos alunos (medida pelos resultados da prova Brasil) e nas taxas de abandono escolar. Para isso, o estudo observou os seguintes grupos: escolas que aderiram ao Mais Educação em 2008, escolas que aderiram ao Mais Educação no ano de 2010 e escolas que não haviam aderido ao PME até 2011 (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015). Os resultados dos estudos apontam que:

[...]a avaliação de impacto do programa indica que, na primeira fase (até 2011), não são encontrados resultados de melhoria no desempenho médio dos alunos na Prova Brasil, nem na taxa de abandono, quando comparamos escolas que tiveram o programa com outras sem ele, mas com características similares. O desenho da avaliação de impacto não procurou priorizar dimensões de desempenho acadêmico e evasão escolar em detrimento dos demais aspectos que compõe a complexa gama de ganhos e aprendizagens potenciais com a qual o programa Mais Educação dialoga (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 6).

Os dados levantados pelo Itaú Social afirmam que as escolas atendidas pelo Programa no período de 2008 e 2010 apresentaram ineficácia no desempenho médio dos alunos nas avaliações do Ideb. Ao se deter apenas a esses dados para inquirir a ausência de desempenho dos alunos, a pesquisa demonstrou desconexão entre os pressupostos do PME e o instrumento de avaliação empregado, pois o PME foi considerado como indutor da EI, que envolve várias dimensões de formação do sujeito, contradizendo-se as finalidades do Programa ao ser avaliado apenas o desenvolvimento das habilidades cognitivas, medido pelo desempenho dos alunos na Prova Brasil.

Além disso, a pesquisa, ao usar apenas os dados do Ideb para avaliar o desempenho das escolas participante do programa, reforça o seu atrelamento às políticas neoliberais, à padronização e controle do processo pedagógico das escolas, não contribuindo para uma discussão sobre EI e qualidade da educação, conseqüentemente, legitimando e reforçando as desigualdades sociais.

Tal situação possibilita compreender interesses hegemônicos por detrás do discurso da educação integral e melhoria de qualidade da educação, pois usa o discurso da ineficiência do Programa, baseado no estudo econômico de uma empresa privada, do Terceiro Setor, a Fundação Itaú Social, para substituir o Programa, o que evidencia o ideal de educação proposto pelo novo governo.

O que se vê é a lógica do mercado sendo transferida para a educação, a meritocracia vigente do campo empresarial passa a ter protagonismo, assim como a qualidade aos moldes do Banco Mundial, pautados na eficiência, na eficácia e produtividade, pois, dessa forma, estaria contribuindo para o estabelecimento de critérios competitivos na escola pública, ignorando a realidade educacional brasileira, onde as mazelas de infraestrutura, pedagógica e de recursos são evidentes, mas veladas pelo poder vigente.

Nessa linha de pensamento, não podemos esquecer que o relatório da empresa não analisou questões referentes ao espaço, à infraestrutura, à formação de profissionais, à integração das atividades no projeto pedagógico, aos critérios para priorizar escolas e alunos, recursos para sua implementação, entre outros, embora fossem considerados pela pesquisa como instrumentos que podem fazer a diferença nos resultados e na qualidade da educação.

Enquanto essa pesquisa foi desenvolvida por uma empresa privada, Maurício ([2017]) chama atenção para o fato de que as primeiras pesquisas realizadas sobre o PME foram encomendadas pelo MEC em 2008 e 2009 (período da coleta dos dados), e realizadas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade de Brasília (UnB), tendo como objetivo mapear o desenvolvimento da ampliação da jornada escolar no âmbito dos municípios brasileiros; contou com duas etapas, a primeira sendo quantitativa e a segunda, qualitativa.

A pesquisa qualitativa revelou que a organização do tempo e do espaço das escolas aderidas ao PME se deu com variedade de formatos. A maior parte das atividades desenvolvidas no contraturno aconteciam dentro da sala de aula, em função de uma série de obstáculos existentes nas escolas, como a falta de espaço, infraestrutura, a formação continuada dos profissionais. Maurício ([2017]) ressalta, ainda, que a ampliação da jornada

escolar com atividades fora das instituições deveria significar ampliação do repertório cultural e social das crianças, e não uma maneira de conseguir espaços externos como solução para a precariedade das escolas.

Além disso, a pesquisa governamental revelou diferenças socioeconômicas entre as regiões brasileiras, pois nas escolas mais carentes do Nordeste, havia uma predominância pelo uso de sala de aula e do pátio; já nas escolas do Sudeste, devido ao maior poder econômico, os alunos tiveram acesso a uma diversidade de oportunidades educativas, como clubes, museus e a informática (MAURÍCIO, [2017]).

O estudo destacou também alguns desafios encontrados nas escolas, entre eles: vinculação entre as atividades curriculares da ampliação da jornada e o projeto pedagógico da escola, cansaço das crianças que reclamavam tempo para brincar, a carência de profissionais, a busca por integração com a comunidade e a insuficiência de recursos para pagar professores (MAURÍCIO, [2017]).

Dessa forma, percebemos que a pesquisa realizada pelas universidades mostrou dados mais abrangentes sobre a realidade das escolas, pois revelou obstáculos e desafios físicos, pedagógicos, financeiros das instituições que aderiram ao PME, os quais interferem na qualidade do ensino oferecido e na proposta de educação integral e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Isso mostra que tais dados deveriam ser balizadores do governo para a suspensão e criação de programas educacionais.

Além disso, não podemos esquecer que o PME não atende a todos os alunos; há critérios para seleção. Por isso, avaliar o desempenho das escolas aderidas ao Programa por meio do Relatório é um equívoco, pois o Programa não abrange os alunos em sua totalidade.

Entendemos, dessa maneira, que os dados do Itaú Social não podem ser tomados como métrica real do sucesso ou insucesso do Programa em nível nacional, muito menos como ancoragem para suspensão do PME, pois, diante de tantas pesquisas nacionais sendo feitas, o governo federal se ateve somente a uma para tomar uma decisão tão crucial, que foi a alteração por completo do Programa, e não seria este o único responsável pelo sucesso e insucesso das crianças na escola. Vale destacar que os dados da Fundação Itaú baseiam-se em uma amostra de algumas escolas, e não levam em consideração que cada região e escola têm suas peculiaridades, realidades, necessidades e obstáculos que precisam ser analisados e compreendido para se ter uma avaliação mais abrangente, além de se limitar ao aspecto cognitivo, e não às diversas dimensões de formação humana proposta pelo PME.

Vale ressaltar que, além da substituição do PME/2007, o novo governo estabeleceu outras mudanças que afetam profundamente a educação, como, por exemplo, o congelamento dos gastos sociais por 20 anos e a reforma do ensino médio.

Para Damasceno e Santos (2017), entre as mudanças educacionais evidenciadas nesse período, estão a exoneração dos funcionários responsáveis pelas elaborações e implementações das políticas, entre eles o membro do Fórum Nacional de Educação; retirada de verbas dos projetos do Programa de Financiamento Estudantil (FIES), do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); e o fim do Programa Ciências sem Fronteira (CsF) para estudantes da graduação.

No que se refere às políticas educacionais direcionadas para melhoria da qualidade da educação e ampliação do tempo integral/educação integral, o governo instituiu o Programa Novo Mais Educação (PNME), que tem como foco a melhoria da aprendizagem dos alunos em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, usando como justificativa o fato do PME não ter atingido as metas estabelecidas pelo Ideb.

### 3.3 A LÓGICA DO NOVO MAIS EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS DE SUA CONCEPÇÃO

O Programa Novo Mais Educação foi instituído pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, regido pela Resolução FNDE nº 5/2016; é implementado por meio da articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, buscando com isso o alcance dos objetivos do Programa, que é a melhoria da aprendizagem das crianças e adolescentes do ensino fundamental (BRASIL, 2016a, 2016c).

A justificativa para criação do PNME, segundo a Portaria, se deu pelo fato de as escolas não terem alcançado resultados satisfatórios no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb, nos anos 2013 e 2015, conforme destaca o documento:

Que vinte e quatro por cento das escolas do ensino fundamental, anos iniciais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB em 2015;  
Que quarenta e nove por cento das escolas do ensino fundamental, anos finais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo IDEB em 2015;  
Que o Brasil não alcançou a meta estabelecida pelo IDEB para os anos finais do ensino fundamental em 2013 e 2015 (BRASIL, 2016a, p. 23).

O novo Programa é uma estratégia do MEC para elevar a aprendizagem dos alunos das escolas públicas do ensino fundamental por meio da ampliação de tempos, espaços escolares e oportunidades educacionais (BRASIL, 2017b) para isso, propõe o aumento da jornada escolar de cinco ou quinze horas semanais, no turno e contraturno escolar.

Entendemos que, enquanto o PME objetivava a formação integral das crianças, adolescentes e jovens mediante a articulação de ações, projetos e programas, alteração do ambiente escolar com ampliação de oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos (BRASIL, 2007a), o PNME se pauta na ampliação da jornada escolar com objetivos de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática. Para o alcance desse propósito, tem por finalidade contribuir para:

- 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, 2016a, p. 23).

As finalidades do novo Programa mostram a preocupação com as questões referentes à alfabetização, letramento, abandono, evasão, distorção idade/ano, resultados de aprendizagem e ampliação do período de permanência dos alunos na escola, o que demonstra uma política de governo focada numa formação que ofereça condições aos alunos para alcançarem bom desempenho educacional.

Comparando a Portaria Interministerial 17/2007 com a Portaria 1.144/2016 (BRASIL, 2007a, 2016a), inferimos que a primeira apresentava maior abrangência de finalidades e boa parte delas foi suprimida no novo documento, permanecendo apenas as seções II e IV. A seção II menciona a redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar, no entanto, com a substituição da penúltima palavra por aproveitamento.

Na seção IV, a nova Portaria destaca o aumento do tempo da permanência do aluno na escola, mas, podemos perceber uma superficialidade, pois, enquanto o primeiro documento (2007) destacava a ampliação de tempo e espaço educativo com atividades no contraturno, o segundo documento (2016) apenas salienta a ampliação do tempo, sem, contudo, especificar como isso ocorrerá; menciona nos seus objetivos, de maneira sucinta, que poderá ser realizada

no turno ou contraturno, no entanto, vemos isso mais detalhado apenas no documento de orientação pedagógica (2017).

A Portaria de 2016 exclui, na sua finalidade, aspectos fundamentais para induzir a educação integral, elucidados na primeira versão do PME, como: a prevenção e combate ao trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens; promoção à formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas; estimulação à interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer; promoção à aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades e com assistência técnica e conceitual aos entes federados; atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais.

Ao realizar uma comparação das finalidades do PNME com o PNE II (2014), percebemos que o Novo Mais Educação tem excluídas das suas finalidades pontos que o PNE elenca como estratégias para concretização da educação em tempo integral, como, por exemplo, garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O PNME, ao eliminar de suas finalidades o oferecimento de atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, remonta a uma política de indução da educação integral desconectada das ações voltadas para educação especial inclusiva e do que está previsto na Constituição, “educação como direito de todos” (BRASIL, 1988, art. 205). Assim, uma política nacional que se propõe a induzir a educação integral deve garantir uma formação plena a todas crianças, adolescentes e jovens, para que possam evoluir em todas as suas dimensões, independentemente de sua condição física, social, econômica, entre outros.

Além disso, a nova Portaria incorpora pontos não elucidados, com ênfase no documento de 2007, conforme demonstra o quadro de finalidades do PNME, na seção I e III como: “alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática [...]”, por meio de acompanhamento pedagógico específico e “melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais” (BRASIL, 2016a, p. 23). Inferimos, com isso, que a ampliação do tempo é uma estratégia para atingir bons resultados na aprendizagem em português e matemática.

Para isso, o Novo Mais Educação tem como foco alcançar as metas estabelecidas pelo Ideb, constituindo-se, dessa forma, como uma política articulada com exigências e orientações internacionais direcionadas à educação básica, já que, segundo a UNESCO,

[...] a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula. Frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de *avaliação de desempenho* (UNESCO, 1990, p. 8, grifo nosso).

Dessa maneira, percebemos que a proposta da UNESCO defende o desenvolvimento da educação para satisfazer às necessidades básicas do educando, as quais devem ser quantificadas e mensuradas para verificar se o aluno alcançou os resultados efetivos de aprendizagem básica, daí a implementação dos sistemas de avaliação por desempenho.

De acordo com Paro (2015, p. 53), as políticas públicas em educação têm seguido o paradigma empresarial na busca do crescimento econômico do país, visam apenas à formação para o mercado de trabalho, para o consumo ou para alcançar boas posições nos “ranques econômicos nacionais e internacionais”. Com isso, desconsideram, “as razões verdadeiramente educativas ligadas ao direito, à cultura e à formação integral do cidadão”, uma vez que “amparam-se na teoria do Capital Humano”. Para Cavaliere (2002a), a teoria do Capital Humano adotado pelo capitalismo não tem como objetivo e intencionalidade maiores investimentos para as áreas educacionais, como materiais, professores, alunos e atividades diversificadas, já que concebe a educação como mercadoria.

Outro ponto relevante é que a Portaria 1.144/2016 destaca como primeira finalidade do Programa 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”. Para alcance dessa finalidade, o PNME direciona suas atividades para aprendizagem da língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.

Podemos observar que, ao centralizar suas atividades no acompanhamento pedagógico, na aprendizagem de português e de matemática, o novo Programa demonstra visão limitada do que seja o ato de educar, pois:

Educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento em que nasce (PARO, 2015, p. 49).

Educar vai muito além do ato de transmitir conhecimento, expor conteúdos disciplinares, envolve estimular o senso crítico e criativo, aprimorar as faculdades

intelectuais, físicas, emocionais e morais, o que rememora a educação grega de que o educar representava a busca de uma formação de um cidadão perfeito e completo.

O documento orientador do PNME salienta que o novo Programa deve atingir as metas 6 e 7 do PNE, instituído pela Lei 13.005/2014; essas duas metas são consideradas como um desafio a ser cumprido diante da realidade educacional brasileira (BRASIL, 2014a).

A meta 6 destaca como necessidade oferecer educação em tempo integral em 50% nas escolas públicas e, pelo menos, para 25% dos alunos da educação básica até 2024. Para o alcance dessa meta, será necessária a realização de um conjunto de ações do governo, que incluem a infraestrutura, a formação de professores e a articulação intersetorial. Para isso, o PNE traz como estratégias:

6.3. institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4. fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários (BRASIL, 2014a, p. 60).

No entanto, os documentos orientadores do PNME não salientam ações para melhoria do espaço físico e pedagógico da escola, produção de material didático, entre outros pontos, embora, segundo estudos de Santos (2013) e Sousa (2016), entre as principais dificuldades de implantação e desenvolvimento do PME, estejam os aspectos relacionados à infraestrutura da escola para o desenvolvimento das atividades.

Em outro aspecto, a Portaria e os documentos orientadores do Novo Mais Educação, ao preverem a adesão das escolas em apenas duas atividades de acompanhamento pedagógico, limitam a execução da estratégia 6.1 do PNE, como podemos observar:

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

Dessa maneira, nas escolas com adesão pela ampliação da jornada escolar com a complementação da carga horária de cinco horas semanais, os alunos não terão a oportunidade de participar das atividades culturais e esportivas, o que demonstra uma proposta distante do que prevê o PNE para concretização da ETI, e ainda, devido à ampliação da carga horária ser de cinco horas, essas instituições não são consideradas como escolas de tempo integral, dificultando a concretização da meta 6 do PNE, mencionada anteriormente.

É então fundamental repensar o papel e o significado da escola diante dessa nova realidade, o que exige a criação de novas formas de utilização do tempo e espaço, para além do desenvolvimento cognitivo, o que remete a abraçar novos horizontes de conhecimentos nas dimensões físicas, emocionais e sociais.

### 3.4 NOVO MAIS EDUCAÇÃO: RESSIGNIFICANDO TEMPOS, ESPAÇOS E OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

Conforme mencionado anteriormente, o PNME é uma estratégia do governo federal que tem por objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças, adolescentes e jovens, mediante a complementação da carga horária de 5 (cinco) ou 15 (quinze) horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2017b).

Para isso, o Programa busca reinventar a organização dos tempos, espaços e processos escolares, visando à erradicação do fracasso escolar e à melhoria do desempenho educacional. Para melhor compreensão da lógica de funcionamento do PNME, organizamos alguns pontos de estruturação do programa: atores que atuam no Programa; atividades de acompanhamento pedagógico e complementares; execução, seleção dos estudantes; a organização dos tempos e a organização dos espaços e enturmação.

#### **a) A escolha dos atores para atuar no Programa**

De acordo com Documento Orientador do PNME de 2016, a execução das atividades complementares é organizada pelos seguintes profissionais: o coordenador, o articulador da escola, mediador da aprendizagem e facilitador (BRASIL, 2016c). Cada um desses atores exerce uma função dentro da proposta do Novo Mais Educação.

**Coordenador:** tem a incumbência de acompanhar a implantação, monitoramento da execução do Programa; fica sob sua responsabilidade a aprovação dos relatórios da escola e

elaboração de relatórios globais das atividades desenvolvidas no sistema de monitoramento integrado ao PDDE interativo.

**Articulador da Escola:** deve ser um professor ou coordenador da escola, ou de cargo equivalente, lotado com a carga horária mínima de 20 horas; esse profissional tem a responsabilidade pela coordenação, pela organização das atividades da instituição, 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 PPP da instituição.

O Articulador tem um papel importante nesse processo, pois atua como elo entre os mediadores de aprendizagem e facilitadores do Programa com os professores de Língua Portuguesa e Matemática da escola. Segundo o Caderno de Orientações Pedagógicas, esse profissional deve atuar dialogando com professores da escola, “a fim de receber feedback em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes inscritos no Programa” (BRASIL, 2017b, p. 19).

**Mediador da Aprendizagem:** exerce a função de realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico dos estudantes. Esse profissional deve atuar em parceria com articuladores do Programa e com os professores do ensino regular, para que conjuntamente organize suas atividades pedagógicas em conformidade com o trabalho desenvolvido pelos professores de Matemática e Língua Portuguesa do ensino regular, “que devem apontar quais são as lacunas, as dificuldades e os obstáculos a serem enfrentados no acompanhamento pedagógico” (BRASIL, 2017b, p. 20).

Esse profissional deve ainda fazer o acompanhamento dos registros nos cadernos dos estudantes e das tarefas de casa, propondo quando necessário “atividades, jogos, problemas, sequências didáticas e pequenos projetos que objetivem a superação das dificuldades apontadas” (BRASIL, 2017b, p. 20).

**Facilitador:** é o responsável pela realização das atividades de livre escolha da escola nos campos das artes, cultura, esporte e lazer. Embora realize suas atividades nesses campos, elas devem ser planejadas e articuladas de acordo com as necessidades e habilidades dos estudantes, sobretudo na melhoria de aprendizagem de português e matemática (BRASIL, 2017).

[...] a atividades dos diferentes campos podem estar articuladas ao processo de leitura, de escrita, de interpretação de texto, ampliação da alfabetização e do letramento, de cálculo, de identificação das formas, de resolução de problemas, enfim de melhoria da aprendizagem matemática. Além disso, os

facilitadores devem considerar que essas atividades podem contribuir fortemente para permanência do aluno na escola, o que é também finalidade do Programa (BRASIL, 2017b, p. 20).

O facilitador, assim como os mediadores, devem inserir semestralmente informações no Sistema de Monitoramento do Programa, sobre as atividades por ele desenvolvidas e a frequência dos estudantes atendidos.

No entanto, conforme o Documento Orientador (2016c), as atividades desempenhadas pelo Mediador da Aprendizagem e pelo Facilitador são 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.

É importante ressaltar que enquanto, no PME, o trabalho de monitoria deveria ser realizado “preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas” (BRASIL, 2014b, p. 18-19), até mesmo por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e estudantes do ensino médio, conforme suas competências, saberes e habilidades. No PNME, a seleção dos atores para atuar no Programa ocorria conforme ano e área de acompanhamento pedagógico; por exemplo, os mediadores que atuam no acompanhamento pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental devem ser preferencialmente:

- I. professores com pós-graduação em educação;
- II. professores licenciados em Pedagogia;
- III. professores com ensino médio na modalidade normal;
- IV. estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia; e,
- V. educadores populares que concluíram o ensino médio, que demonstrem experiência com educação integral na área de alfabetização (BRASIL, p. 7, 2017).

Deste modo, as recomendações de seleção dos atores para atuar no PNME reforçam a preocupação com a alfabetização, a leitura e o cálculo, e apresentam a seleção de mediadores mais exigente do que as dos monitores do PME, pois, conforme demonstrado, prioriza-se a seleção preferencialmente de profissionais com pós graduação em Pedagogia (anos iniciais do ensino fundamental), bem como professores com pós-graduação em Educação Matemática e Letras (anos finais do ensino fundamental); isso demonstra a preocupação na seleção de profissionais com habilidades específicas para atuar no macrocampo do novo Programa, objetivando alcançar bons resultados de aprendizagem por meio de profissionais qualificados, concentrando a importância nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Além disso, é importante ressaltar que o Caderno de Orientações Pedagógicas discorre, embora de modo singelo, sobre a importância de os facilitadores terem experiência na sua área de atuação dentro do Programa, ressaltando ainda a necessidade de esses profissionais terem experiência com educação integral; entretanto, tal orientação não foi evidenciada como critério de seleção nem de sugestão para escolha dos mediadores.

Para implementação das atividades, o PNME se desenvolve na escola de ensino fundamental, com acompanhamento pedagógico (orientação de estudos de leitura, escrita, alfabetização e letramento; acompanhamento de matemática) e atividades complementares (nos campos das artes, cultura, esporte e lazer).

O acompanhamento pedagógico é um campo de caráter obrigatório, que busca ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes, com foco na aprendizagem do aluno em Língua Portuguesa e Matemática. Para isso, segundo o documento orientador “devem se valer de metodologias inovadoras e ter como foco a superação dos desafios apontados pela avaliação diagnóstica de cada aluno” (BRASIL, 2016c, p. 8).

De acordo com o Caderno de Orientações Pedagógicas do PNME (2017b), o acompanhamento pedagógico dos estudantes ganha centralidade como estratégia para enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e superação do fracasso escolar, pois suas ações pedagógicas...

[...] visam a melhoria da aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa, por meio da intervenção direta sobre o processo de alfabetização e letramento nessas duas áreas.

É importante 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 não apenas das suas dificuldades, mas das potencialidades que apresenta no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2017b, p. 21).

Em relação às Atividades Complementares do PNME, são previstas as atividades dos campos das Artes, Cultura, Esporte e Lazer, que, segundo o Documento Orientador de 2016, estão organizadas da seguinte maneira:

**CULTURA E ARTES:** corresponde às atividades de 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. Nesse campo, estão as atividades de:

- Artesanato

- Iniciação Musical/Banda/Canto Coral
- Cineclube
- Dança
- Desenho
- Educação Patrimonial
- Escultura/Cerâmica
- Leitura
- Pintura
- Teatro/Práticas Circenses

**ESPORTE E LAZER:** corresponde às atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatizando o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural. Nesse campo estão as atividades de:

- Atletismo;
- Badminton<sup>26</sup>;
- Basquete;
- Futebol;
- Futsal;
- Handebol;
- Natação;
- Tênis de Campo;
- Tênis de Mesa;
- Voleibol;
- Vôlei de Praia;
- Capoeira;
- Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual;
- Judô, Karatê,
- Luta Olímpica;
- Taekwondo;
- Ginástica Rítmica.

---

<sup>26</sup> Badminton é um esporte dinâmico praticado entre dois ou quatro jogadores, jogado com uma peteca e uma raquete, parecido com o tênis e ao volei de praia, porém, no lugar de uma bola utiliza-se uma espécie de peteca (chamada de volante ou birdie) (BADMINTON, 2017).

O documento orientador apresenta que o PNME deve ser executado nas escolas públicas de ensino fundamental, “por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação” (BRASIL, 2016c, p.3). Vale ressaltar que a participação no PNME não exime a responsabilidade do ente federado no que se refere às obrigações educacionais estabelecidas na Constituição Federal/1988, na LDB/1996 e no PNE (BRASIL, 2016a).

Quanto à seleção dos estudantes, o MEC recomenda que as escolas priorizem alunos:

- I. em situação de risco e vulnerabilidade social;
- II. em distorção idade/ano;
- III. com alfabetização incompleta;
- IV. repetentes;
- V. com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática;
- VI. em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e,
- VII. em situação de risco nutricional (BRASIL, 2017b, p. 5-6).

Embora o PNME siga esses critérios, isso não impede a participação de alunos não contemplados pelo Programa, pois se entende que estes poderão colaborar no grupo exercendo funções de liderança, motivação e mediação da aprendizagem (BRASIL, 2017b).

Percebemos que os critérios de seleção dos estudantes do PNME nos incisos I e II se assemelham aos da primeira versão PME, conforme estabelecido no Manual Operacional de Educação Integral (2014b), que destaca também como critérios de seleção dos estudantes: defasagem idade/ano; estudantes de anos/séries nos quais são detectados índices de evasão e/ou repetência; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental, na qual existe um alto índice de abandono após a conclusão; estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

Vale mencionar que a nova proposta acrescenta itens aos incisos III, V e VI, que dão ênfase à melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática.

### **b) A organização dos tempos**

A organização do tempo se constitui em um turno de atividades escolares e um contraturno de atividades complementares. Assim, as escolas atendidas pelo PNME possuem organização dos tempos para realização das atividades de acompanhamento pedagógicos e complementares do programa, estruturadas da seguinte maneira: as intuições que fizeram

adesão por 5 horas semanais deverão obrigatoriamente desenvolver 2 atividades de acompanhamento pedagógico, uma de Língua Portuguesa, com 2 horas e meia de duração, e outra de Matemática, também com 2 horas e meia de duração. Já as instituições que optaram por 15 horas de atividades semanais terão a oportunidade de realizar as atividades de acompanhamento pedagógico, de português e matemática, ambas com carga horária semanal de 4 horas de duração, além das 3 atividades complementares de livre escolha dentre aquelas disponibilizadas no sistema PDDE Interativo e no sistema de monitoramento, nos campos das Artes, Cultura, Esporte e Lazer, mas, a serem realizadas nas 7 horas restantes.

No que concerne à política do PNME, percebemos uma contradição na propositura, pois a Portaria (2016a), o Documento Orientador (2016c) e o Caderno de Orientações Pedagógicas (2017b) salientam a ampliação da jornada escolar, mediante a complementação da carga a horária de 5 (cinco) ou 15 (quinze) horas semanais, o que corresponde a um total diário de 5 horas ou 7 horas diárias de aula, em contraposição com o PNE/2014, quando indica a oferta da carga horária de cinco horas semanais, pois o Plano sinaliza, na sua estratégia, a importância da ampliação da jornada ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, e ainda com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014a).

Tal contradição se acentua quando retomamos o Decreto nº 6.253 (BRASIL, 2007b), que dispõe sobre o FUNDEB, comentado na segunda seção desta dissertação. O documento considera educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares.

Dessa maneira, as escolas que fizerem adesão pela carga horária de 5 horas semanais não serão consideradas de tempo integral, conforme o referido Decreto, já que, somadas as aulas do ensino regular (4 ou 5 horas diárias)<sup>27</sup> com atividades do PNME (1 hora diária), chega-se a um total de 5 ou 6 horas diárias. Logo, inferimos também que não serão contempladas com recurso do FUNDEB destinados às escolas em tempo integral, conforme prevê a Lei nº 11.494/2007<sup>28</sup>.

Convém ainda ressaltar que o Novo Mais Educação representa um retrocesso na ampliação da jornada escolar, pois a primeira versão do PME considera educação básica em

---

<sup>27</sup> As escolas públicas de ensino fundamental de 1ª ao 5ª ano apresentam carga horária de 4 horas diárias, já as de 6ª ao 9ª têm carga horária de 4 ou 5 horas diárias.

<sup>28</sup> Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, conforme salienta o Decreto nº 7.083/2010, no artigo primeiro.

A meta 7 do PNE, destacada na Portaria nº 1.144/2016, trata do fomento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

Tabela 2 – Ideb (Nacional) – 2015-2021

Ideb	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014a).

Ao salientar médias favoráveis do Ideb como requisito para promoção da qualidade da educação, acaba desconsiderando neste processo pontos fundamentais que poderiam contribuir para um diagnóstico mais completo, com vistas à formação integral de crianças, adolescentes e jovens, como, por exemplo, questões socioemocionais e físicas, que são também indutores importantes para o desenvolvimento por inteiro do ser, visando sua compreensão multidimensional.

Além disso, enfatizamos a complexidade desta meta, pois, para seu alcance, o PNE estipula 36 estratégias como necessárias para sua garantia, o que demanda uma série de ações para que seja efetivada a melhoria da qualidade, do fluxo escolar e da aprendizagem dos alunos, sendo assim, nos convida a refletir sobre as práticas escolares e também aquelas que as subsidiam, tendo em vista o desenvolvimento integral do aluno.

Para o alcance do objetivo do novo Programa, estrutura-se conforme seu documento orientador de 2016, para uma jornada escolar de oferta de educação em tempo integral com carga horária que pode ser de 5 ou 15 horas semanais, que poderão ser realizadas no turno ou contraturno; ou seja, se a escola optar por 5 horas semanais, as atividades educativas serão realizadas no turno ou contraturno escolar em diferentes arranjos, no entanto, só poderão contemplar os macrocampos de língua portuguesa e matemática; se a escola fizer a opção pela carga horária de 15 horas semanais, poderá desenvolver atividades em outros campos (artes, cultura, esporte e lazer).

Podemos então destacar as diferenças entre o PME e o PNME, pois, no que se refere aos aspectos das atividades de acompanhamento pedagógico, na versão de 2007, a escola deveria contemplar, obrigatoriamente, pelo menos uma atividade de acompanhamento pedagógico, e as outras três atividades seriam de escolha da escola; já o novo Programa se

estrutura conforme seu documento orientador de 2016, para uma jornada escolar de oferta de educação em tempo integral com uma carga horária que pode ser de 5 ou 15 horas semanais a serem realizadas no turno ou contraturno, o que demonstra a lógica da ênfase nos resultados, no reforço de aprendizagem e não na formação integral dos sujeitos.

Ao investir em ações e atividades com a prioridade nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, o PNME pode nos levar à compreender e analisar a educação brasileira a partir de uma única ótica: aprender a ler, escrever e contar. Embora essas dimensões sejam também importantes e preconizadas na LDB/1996, elas não entendem o sujeito em sua plenitude.

Ao centralizarem, pois, sua atenção apenas em dois aspectos curriculares, o português e a matemática, empobrecem outras dimensões de formação humana como o físico, o social e o afetivo, bem como outros aspectos da dimensão cognitiva (filosofia, história, geografia, biologia, entre outros), pois a formação integral envolve todas as dimensões de formação humana, proporcionando o acesso à cultura geral e ao conhecimento científico de forma igualitária, plena e emancipatória a todos os cidadãos.

### **c) A organização dos espaços e enturmação**

Segundo o Documento Orientador (2016) e Caderno de Orientações Pedagógicas (2017), as atividades realizadas pelo PNME podem acontecer tanto dentro da escola como na comunidade, em espaços cedidos, pois o espaço é entendido como todo ambiente em que o aluno dispõe de meios para desenvolver a aprendizagem, seja intra, inter ou extraescolar.

Para as escolas que não possuem espaços próprios, o PNME atribui um importante papel a ser desempenhado pelo diretor e articulador, que devem viabilizar espaços educativos mediante o estabelecimento de parcerias com diversos setores da sociedade, como clubes, igrejas, associações comunitárias e outros espaços sociais.

Ao analisar a questão do espaço, entendemos que as atividades do Programa, ao serem realizadas fora do espaço escolar, mediante a parceria da escola com a comunidade, podem contribuir para desresponsabilização do Estado para com a educação, que passa a ser responsabilidade de outros setores, revigorando a premissa neoliberal.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que, de acordo com a Resolução FNDE nº 5/2016, as turmas de acompanhamento pedagógico devem ser organizadas por, no máximo, 20 estudantes; já as turmas de atividades complementares devem ser compostas por, no máximo, 30 estudantes. Mas, considera que, em caso excepcionais, o número de alunos pode ser modificado, podendo chegar a 25 e 35 estudantes, respectivamente, se o número residual

de alunos para constituir uma turma for igual ou inferior a 5. Isso demonstra uma atenção maior do PNME nas atividades curriculares de língua portuguesa e matemática, que são organizadas com número menor de alunos e possuem uma maior carga horária em relação as outras atividades socioeducativas.

Referente ao agrupamento e reagrupamento dos alunos, o Caderno de Orientações Pedagógicas salienta que:

[...] a escola pode agrupar e reagrupar os estudantes, para atendimento das diferentes necessidades pedagógicas e diferentes procedimentos metodológicos para que as aprendizagens sejam construídas, também, na interação com o outro. Os agrupamentos de estudantes se constituem em estratégia pedagógica viável e importante, pois permitem o atendimento das necessidades de aprendizagens de grupos específicos de estudantes, sendo atividade intencional, planejada, registrada e acompanhada sistematicamente pelo coletivo de professores (BRASIL, 2017b).

Assim, o agrupamento tem por objetivo atender às diferentes necessidades pedagógicas, podendo ocorrer entre estudantes do mesmo ano, turma, bem como entre as turmas do mesmo ano ou entre os diferentes anos.

O agrupamento dos alunos numa mesma turma ou em diferentes turma e anos poderá contribuir para uma maior integração e aprendizado dos alunos, desde que seja planejado coletivamente e seja garantida aos professores a formação continuada, assegurando também condições físicas e pedagógicas para o desenvolvimento das atividades propostas.

#### **d) Financiamento do PME**

A lógica de funcionamento tanto do PME/2007 quanto do PNME/2016 é a transferência de recursos às escolas via Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE, destinado às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal que possuem alunos matriculados no ensino fundamental, pautado na estratégia do Governo Federal de induzir a oferta da educação em tempo integral nas escolas brasileiras, por meio de desenvolvimento de atividades formativas de arte, cultura, esporte e lazer.

Os recursos designados ao financiamento do Programa são repassados às Unidades Executoras das escolas. Até 2016, os valores transferidos levavam em consideração a quantidade de alunos atendidos, pois, conforme o Manual Operacional de Educação Integral de 2014, as escolas com até 500 alunos tinham o valor de custeio de R\$ 3.000,00 e R\$ 1.000,00 de capital; já para as escolas que tiveram entre 501 a 1.000 alunos, o custeio foi

de R\$ 6.000,00 e o capital de R\$ 2.000,00; enquanto escolas com mais de 1.000 estudantes receberam o custeio de R\$ 7.000,00 e o capital de R\$ 2.000,00 (BRASIL, 2014b).

No novo programa (PME/2016), o valor por aluno se dá a partir dos valores estimados no Plano de Atendimento das Escolas, calculados conforme o número de alunos, tomando como base os seguintes valores para escolas urbanas: R\$ 5,00 (cinco reais) por estudante para escolas que optaram por 5 horas semanais e R\$ 15,00 (quinze reais) para escolas que escolheram 15 horas semanais. Já para as turmas de acompanhamento pedagógico, o valor corresponde a 150 reais por mês, para as escolas que fizeram a opção por 15 horas semanais, e 80 reais para as que implementaram carga horária complementar de 5 horas. Nas escolas rurais, o valor do ressarcimento por turma corresponde a 50% (cinquenta por cento) a mais do que o definido para as escolas urbanas atendidas pelo programa (BRASIL, 2016c).

Percebemos que os recursos destinados às escolas aderidas ao PNME não atendem às várias necessidades existentes na escola pública brasileira, dada a precariedade física e pedagógica dessas instituições; vale ressaltar, ainda, que quanto a esses recursos já está determinado onde deverão ser gastos, conforme as orientações do Programa, e isso demonstra que a escola não possui autonomia plena para planejar os gastos de acordo com as suas necessidades.

#### **e) Sistema de Monitoramento do PNME**

O PNME apresenta um elemento constitutivo, que é o Sistema de Monitoramento, resultado da parceria entre o MEC e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Sua função é avaliar a execução do Programa nas redes e escolas públicas brasileiras, por meio da produção de informações sobre o seu desenvolvimento nas escolas. O acesso ao sistema deve ser feito através do PDDE Interativo, sendo o diretor das escolas o responsável pelo acesso e alimentação do sistema.

De acordo com Documento Orientador (2016c), a avaliação do sistema de monitoramento é realizada pelo CAED, por meio de testes e de relatórios com o propósito de acompanhar a execução do PNME, medir as ações pedagógicas desenvolvidas pelas escolas, realizar a formação dos articuladores e mediadores. Para isso, utilizam indicadores considerados por eles confiáveis. Os testes são periódicos organizados em três grupos, conforme demonstra o quadro 7:

Quadro 7 – Organização dos Testes de Língua Portuguesa e Matemática

<b>Tipo de teste</b>	<b>Características do teste de Língua Portuguesa</b>	<b>Características do teste de Matemática</b>	<b>Características da aplicação dos testes</b>
Alfabetização	Esse teste tem a finalidade de avaliar as habilidades básicas e essenciais em Língua Portuguesa, próprias da alfabetização nessa etapa de escolaridade.	Esse teste tem a finalidade de avaliar as habilidades básicas e essenciais em Matemática, próprias da alfabetização nessa etapa de escolaridade.	Estão disponíveis três modelos diferentes de testes, que poderão ser aplicados para avaliar o nível de alfabetização dos estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Esses testes poderão ser aplicados em uma mesma turma, utilizando, aleatoriamente, três modelos diferentes, dois modelos diferentes ou apenas um modelo.
Letramento I	Esse teste tem a finalidade de avaliar as habilidades básicas e essenciais para a formação do leitor iniciante, inerentes aos objetivos de aprendizagem característicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Esse teste tem a finalidade de avaliar as habilidades básicas e essenciais em Matemática, inerentes aos objetivos de aprendizagem característicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Estão disponíveis três modelos diferentes de testes que poderão ser aplicados para avaliar o nível de letramento dos estudantes do 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. Esses testes poderão ser aplicados em uma mesma turma, utilizando, aleatoriamente, três modelos diferentes, dois modelos diferentes ou apenas um modelo.
Letramento II	Esse teste tem a finalidade de avaliar habilidades mais complexas em Língua Portuguesa do que aquelas avaliadas no teste do Letramento I, inerentes aos objetivos de aprendizagem característicos dos anos finais do Ensino Fundamental.	Esse teste tem a finalidade de avaliar habilidades mais complexas em Matemática do que aquelas avaliadas no teste Letramento I, inerentes aos objetivos de aprendizagem característicos dos anos do Ensino Fundamental.	Estão disponíveis três modelos diferentes de testes que poderão ser aplicados para avaliar o nível de letramento dos estudantes do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Esses testes poderão ser aplicados em uma mesma turma, utilizando, aleatoriamente, três modelos diferentes, dois modelos diferentes ou apenas um modelo.

Fonte: Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2017b).

Desse modo, compreendemos que o processo de monitoramento e seus testes têm a finalidade de avaliar as habilidades básicas e essenciais dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir da lógica de educação como aquisição de competências e habilidades com objetivos de atingir os bons resultados nos sistemas nacionais de avaliação.

Com esses testes e seus resultados, torna-se mais produtivo o trabalho do mediador no desenvolvimento de estratégias para superar as dificuldades de aprendizagem detectadas. A proposta de aplicação dos testes foi construída para auxiliar o trabalho de acompanhamento realizado nas escolas. Nesse sentido, constitui-se como instrumento de planejamento das ações pelos diretores, professores e mediadores.

A devolutiva dos resultados da avaliação diagnóstica será realizada pelo CAED para cada escola. Na oportunidade, serão apresentados os resultados, a análise pedagógica sobre o desempenho dos estudantes nos testes, bem como o roteiro para leitura e interpretação desses resultados, cujo objetivo é

auxiliar as escolas na apropriação das informações produzidas a partir da avaliação (BRASIL, 2017b).

Esse discurso é reforçado no Portal do Ministério da Educação, ao afirmar que as informações coletadas por meio da avaliação serão objetos de pesquisa longitudinal, permitindo o acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas pela escola, buscando assim, alcançar a finalidade do Programa – melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da complementação da carga horária de 5 ou 15 horas semanais no turno e contraturno escolar, conforme determinado nos documentos orientadores.

Embora o discurso do Programa seja a defesa de uma avaliação em processo, constituída por testes e relatórios, onde se procura identificar as dificuldades dos alunos, as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola e balizar políticas de formação pensadas pelo MEC, isso demonstra que o PNME não tem como objetivo central o de traçar ações para solucionar os problemas estruturais presente na escola (físico, pedagógico e financeiro), pois limita suas ações apenas para detectar as dificuldades apresentadas nas disciplinas consideradas essenciais, seguindo uma visão amputada e fragmentada do currículo escolar e, conseqüentemente, uma visão distorcida de educação integral.

Outro ponto importante se refere aos resultados das avaliações dos estudantes. Segundo os Cadernos de Orientação Pedagógica (2017b), os resultados dos testes visam oferecer às escolas condições para realização um diagnóstico preciso das habilidades básicas e essenciais dos estudantes, além de ajudar no trabalho desenvolvido pelos mediadores, que, de posse dessas informações, poderão desenvolver estratégias para superar dificuldades apresentadas pelos alunos integrantes do PNME; por isso, são considerados como “instrumento de planejamento das ações dos diretores, professores e mediadores” (BRASIL, 2017b, p. 38), delegando a responsabilidade por todo problema na aprendizagem dos alunos à escola.

O referido Caderno ressalta também a necessidade das escolas fazerem uso pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala, pois considera que eles podem “ser auxiliares para organização, planejamento e reorganização do trabalho de professores, articuladores, mediadores e facilitadores com vistas à melhoria das aprendizagens” (BRASIL, 2017b, p. 44). Ainda destaca que é necessário que os profissionais envolvidos “diretamente 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” (BRASIL, 2017b, p. 44), sobretudo em Língua Portuguesa e Matemática.

Evidenciamos, assim, a pactuação entre a política do PNME e as orientações neoliberais, atrelada ao modelo gestão empresarial. Nesta relação, a lógica do mercado é transferida para a educação, e a avaliação funciona como uma âncora para as atuais funções escola; com isso, são estabelecidos mecanismos de centralização, controle e avaliação dos serviços oferecidos, realizados por meio do sistema de monitoramento e das avaliações em larga escala, os quais reproduzem as estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados.

Vale destacar que diversos fatores podem influenciar o processo de aprendizagem, levando ao fracasso escolar dos alunos na rede pública de ensino. Citamos dentre esses as dificuldades socioeconômicas, destacando pobreza das famílias, carência alimentar, afetiva, baixa escolarização dos pais para ajudarem e motivarem os filhos nas atividades, o ingresso de crianças no trabalho informal para ajudar nas despesas de casa.

De acordo com Mendonça (2017, p. 154), o ministro Mercadante afirmou, no ano de 2015, que, das 26 mil escolas, que atendem 10 milhões de estudantes do ensino fundamental, 70% são responsáveis pelos problemas de baixo índice de letramento e alfabetização, e, mais de 60% dessas escolas que apresentam desempenho baixo no Ideb estão “situadas em municípios do interior das regiões Norte e Nordeste, sabidamente as regiões em que se registram os maiores índices de pobreza e desigualdade social no Brasil” .

Tais realidades não podem se ocultados quando avaliamos o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino, pois esses aspectos podem influenciar negativamente no aprendizado e prejudicar o rendimento escolar dos mesmos, interferindo na atenção e na motivação deles durante as aulas.

### 3.5 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL DO PNME

Nesta subseção buscamos analisar as concepções de educação integral em tempo integral adotadas pelo governo brasileiro por meio do PNME para subsidiar o desenvolvimento da educação integral em tempo integral nas escolas públicas de ensino fundamental no Brasil. Para isso, analisamos documentos legais e orientadores do Novo Mais Educação, considerando que a pesquisa é do tipo documental e utiliza a técnica de análise de conteúdo como forma de entendimento dos documentos.

Sabemos que a educação integral em tempo integral não é um consenso em termos de política pública para a educação e não é homogênea em relação à sua concepção; por isso, salienta-se a importância do ideal formativo que se quer alcançar com essa perspectiva educacional, a partir do qual se articulam concepções e propostas educacionais voltadas a atender esse ou aquele ideal, que pode ser direcionado para a perspectiva da formação humana plena, voltada para transformação do modelo de exploração existente ou para a lógica de reprodução das relações capitalista.

Para melhor entendimento sobre a concepção de educação integral/em tempo integral proposta neste estudo, segue uma definição sintética das expressões educação integral, educação em tempo integral, educação integral/em tempo integral, aluno em tempo integral, jornada ampliada e tempo escolar:

- **educação integral** é aquela que visa o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano, envolvendo os aspectos afetivo, cognitivo, físico, social, entre outros, e que promove, como resultado, sua emancipação;
- **educação em tempo integral** é aquela em que a jornada escolar tem duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo (BRASIL, 2007b); constitui-se no fortalecimento da unidade escolar, com investimento em infraestrutura e na formação para que possam atender os alunos, professores em tempo integral. A educação em tempo integral pode ou não oferecer a educação integral, isto é, ter ou não o compromisso com um projeto de formação integral do indivíduo;
- **educação integral/em tempo integral** é aquela que visa à formação plena do ser humanos e se realiza em tempo integral;
- **aluno em tempo integral** é o sujeito que recebe atividades diversificadas no turno alternativo ao da escola, “fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas” (CAVALIERE, 2009, p. 53). Esse atendimento pode acontecer tanto dentro do espaço escolar, como fora dele;
- **jornada ampliada** é ampliação das atividades educativas da escola, mas não alcança as sete horas diárias;
- **tempo escolar** é o tempo que o aluno vive ou passa na escola, podendo ser ao longo de um dia, de ciclo ou curso, entre outros; segundo Cavaliere (2007), o

tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao “bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles os pais ou professores” (CAVALIERE, 2007, p. 1018-1019).

É importante mencionar ainda que o relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE (2018), apresenta dois conceitos: aluno ETI e escola ETI:

- **aluno de ETI** é o aluno do público-alvo da ETI e que está em jornada de tempo integral;
- **escola de ETI** é a escola que possui pelo menos 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018).

Vale lembrar que essas expressões, embora sejam diferentes, não devem ser consideradas como antagônicas e convergentes, mas, como concepções de educação presentes na realidade educacional brasileira, que precisam ser entendidas e definidas para melhor identificar palavras ou fragmentos textuais relacionados às concepções de educação integral e em tempo integral presente nos documentos do Programa, e assim, compreender a intencionalidade explícita e implícita na proposta do PNME.

Para identificar as concepções de educação integral e em tempo integral do PNME, foram selecionados três documentos que norteiam a nova proposta de indução da educação integral. A escolha de tais fontes documentais se deu a partir dos seguintes critérios: ser documento específico do PNME; conter informações sobre as ideias ou concepções de educação integral e em tempo integral; e ser fonte atual (documento dos anos 2016 a 2017). Assim, com base nesses critérios, foram escolhidos os seguintes documentos: Portaria 1.144/2016, Documento Orientador e Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2016a, 2016c, 2017b).

Cabe ressaltar que nenhum desses documentos apresentam de maneira aprofundada a concepção de educação integral em tempo integral proposta pelo PNME, assim, as informações sobre a EI e em TI apresentadas neste estudo foram inferidas e coletadas a partir da seleção e estudo dos documentos do PNME.

Para o alcance dos objetivos propostos, definimos duas categorias de análise: Educação Integral e Tempo Integral; em seguida, fizemos uma análise e a interpretação das duas categorias. A referida análise resultou em seis quadros, compostos pelas unidades de registro e suas devidas unidades de contexto.

### 3.5.1 Categoria Tempo Integral

Na categoria Tempo Integral, utilizamos como unidades de registro as expressões: *ampliação do tempo, ampliação do período de permanência, mais tempo na escola, educação em tempo integral, ampliação da jornada escolar*, que se referem, segundo o PNME, ao Tempo Integral.

Para melhor definição da Tempo Integral, organizamos três quadros, compostos pelas unidades de registro e unidades de contexto: o quadro 8 apresenta a Portaria nº 1.144/2016, o quadro 9 discorre sobre o Documento Orientador do PNME (2016), o quadro 10 refere-se ao Caderno de Orientações Pedagógicas (2017):

Quadro 8 – Categoria Tempo Integral – Portaria nº 1.144/ 2016

Documento	Unidades de registro	Unidades de contexto
Portaria Nº 1.144/ 2016	Ampliação do período de permanência na escola	Que o art. 34 da LDB, Lei no 9.394, de 1996, determina a progressiva <b>ampliação do período de permanência na escola</b> (p. 1)
	Educação em tempo integral	Que as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, determinam a ampliação da oferta de <b>educação em tempo integral</b> e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas(p. 1)
	Ampliação da jornada escolar Turno e Contraturno	Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da <b>ampliação da jornada escolar</b> de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no <b>turno e contraturno escolar</b> (art. 1º)

Fonte: Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016a).

Conforme mostra o Quadro 8, a Portaria cita apenas uma vez a categoria tempo integral se referindo as metas 6 e 7 do PNE/2014, mas não discorre sobre o que seria a ETI; o que vemos é a utilização da expressão *ampliação do período de permanência na escola e ampliação da jornada escolar*, as quais têm como objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos em português e matemática. Isso faz inferir que o Programa não tem como foco a educação integral/em tempo integral.

Ao colocar como centralidade as disciplinas de português e de matemática, demonstra que o objetivo não é mais ampliar conhecimentos e saberes, para que a disponibilização de tempo se constitua em estratégia voltada para prática de educação integral, mas, estender a jornada escolar com o propósito de desenvolver competências e habilidades básicas essenciais

para a formação do aluno, voltadas para duas áreas de conhecimentos. Isto reforça o pensamento: aprender mais do mesmo.

Para Lima (2012, p. 17),

[...] a educação foi cedendo o seu lugar a aprendizagem ao longo da vida, à aquisição de competências e de habilidades tendo vista atingir objetivos de crescimento econômico e de competitividade, de inclusão social e de cidadania, que são geralmente expressos através de lemas apresentados em estilo épico, consensual ou, mesmo, sem alternativa racional, e que quase sempre com intuítos de justificação.

No Brasil, a noção de competência ganha força em 1980, marcando a reorganização capitalista e o crescimento do neoliberalismo, modelo importado das empresas para escola; com isso, traz uma ideia de educação e desenvolvimento econômico de cunho racionalista, individualista e pragmático.

Segundo Silva Filho (2012, p. 42-43),

Pode ser vista como imediatista devido orientar a educação no preparo de profissionais que atuem em conformidade a necessidade momentânea do mercado de trabalho, buscar o ajustamento do indivíduo às situações do momento, enaltece valores como meritocracia e competitividade, desconsidera a autonomia e o caráter social em que vive o indivíduo. É o rompimento dos modos pedagógico tradicionalista e conteudista da educação criticado por Perrenoud, para uma nova concepção com o foco no ensino das competências privilegiando os projetos e as situações-problema.

Desse modo, identificamos a existência de dois projetos de formação humana antagônicos: o primeiro, numa perspectiva de educação plena com desenvolvimento nos aspectos físico, afetivo, intelectual e social, uma formação cidadã que possibilita ao indivíduo pensar, interagir e transformar o contexto social, tendo por base as reivindicações de educadores e movimentos populares, e sendo este modelo utilizado como bandeira do PME<sup>29</sup> para indução da educação integral; o segundo, pautado na lógica do desenvolvimento econômico e do neoliberalismo, que tem no PNME sua forma de reprodução, ao valorizar e incentivar a formação cognitiva, o preparo de profissionais para atuar no mercado, e desconsiderar o contexto sócio-histórico de formação do sujeito, pois o seu objetivo maior é a seleção daqueles que estejam aptos às demandas neoliberais.

---

<sup>29</sup> Embora a intencionalidade do PME/2007 tivesse como objetivo indução da educação integral, não podemos ocultar que o Programa também apresentava visão liberal e pragmática de educação. A lógica do mercado e a noção de competência não surgiram no ano de 2016, mas tomaram força e corpo pós-golpe político a partir desse ano.

Mendonça (2017) afirma a existência de duas lógicas de educação integral existentes no cenário brasileiro. A primeira, voltada para as histórias dos movimentos populares, refere-se a mais tempo de permanência na escola numa perspectiva de mais dignidade, mais proteção e mais humanização, e a outra defende o processo de escolarização como demanda para o desenvolvimento econômico.

Quanto à Categoria Tempo Integral presente no Documento Orientador do PNME (2016), apresentamos o Quadro 9:

Quadro 9 – Categoria Tempo Integral – Documento Orientador do PNME (2016)

Documento	Unidades de registro	Unidades de contexto
Doc. Orientador do PNME (2016)	A progressiva ampliação do período de permanência na escola	O Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, observa as determinações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – com relação ao desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Atende ainda ao fixado pela referida Lei quanto à <b>progressiva ampliação do período de permanência na escola</b> (p. 3)
	Ampliação da jornada escolar Contraturno	O Programa Novo Mais Educação visa a <b>ampliação da jornada escolar</b> de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e <b>contraturno</b> escolar que deverá ser implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer (p. 3)
	Educação em tempo integral	O fato de o Brasil não ter alcançado a meta estabelecida pelo IDEB e o desafio de buscarmos atingir as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que determinam a ampliação da oferta de <b>educação em tempo integral</b> e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas, levou este Ministério a instituir o Programa (p. 3)

Fonte: Documento Orientador do PNME (BRASIL, 2016c).

O Documento Orientador utiliza também a expressão *progressiva ampliação do período de permanência na escola* e *ampliação da jornada escolar*, conforme demonstra o Quadro 9, também com ênfase no domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

A ampliação da jornada escolar e tempo integral não são sinônimo de educação integral, pois, para que o tempo escolar seja promovedor da formação multidimensional, é necessário proporcionar atividades diversificadas com desenvolvimento de todos os aspectos de formação do sujeito, o que envolve a construção de um projeto pedagógico diferenciado e

integrado, investimento na infraestrutura, equipamentos, material didático, formação e capacitação dos professores, onde a escola se situe no espaço promovedor e acolhedor de desenvolvimento da cultura, esporte e lazer a todos da escola.

Conforme o Observatório do PNE (2013), ao destacar o monitoramento das 20 metas estabelecidas no Plano e suas respectivas estratégias, para ser atingida a meta 6 do PNE, é necessária a efetivação de nove estratégias:

- 1- Ampliação do tempo: Promover, com o apoio da União, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 2- Construção de escolas: instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 3- Recursos - Infraestrutura e equipamentos, material didático e formação: institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a Educação em tempo integral;
- 4- Articulação no território: fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 5- Parcerias com entidades privadas: estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de Educação Básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6- Parceria ONG-Escola: orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos das escolas da rede pública de Educação Básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 7- Diversidade local: atender às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de Educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, Tempo integral para pessoas com necessidades educacionais especiais
- 8-Tempo integral para pessoas com necessidades educacionais especiais: garantir a Educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

9- Tempo de permanência: adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (OBSERVATÓRIO..., c2013).

Embora o Novo Mais Educação utilize como princípio norteador o tempo integral, na realidade, percebemos que, contraditoriamente, a maioria das estratégias elencadas pelo Observatório, bem como as estabelecidas pela Lei 13.005/2014, não foram adotados e nem citadas como referenciais para a concretização da educação em tempo integral na escola pública brasileira, como, por exemplo: construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário, recursos - infraestrutura e equipamentos, material didático e formação, tempo integral para pessoas com necessidades educacionais especiais.

Para Giolo (2012), a maioria das escolas públicas brasileiras não dispõe de estrutura física e pedagógica adequada para atender seus alunos e oportunizá-los uma formação que desenvolva as potencialidades humanas em todos os seus aspectos. Acrescenta que:

Grande parte das chamadas escolas brasileiras deve ser sumariamente demolida e, no seu lugar, edificados prédios escolares, bonitos e funcionais, com espaço para as aulas, reuniões, salas de professores, biblioteca, laboratórios, estudos de grupo, refeições, lazer, esportes, etc. escolas onde os alunos, professores e demais profissionais da educação possam estar o dia inteiro, organizando e levando a efeito as atividades necessárias à formação integral dos alunos. Considerando o contexto do Brasil atual, com sua dinâmica de desenvolvimento econômico e social, esse tipo de investimento é possível e inadiável (p. 101).

Para a efetivação da educação integral no Estado brasileiro, são necessários investimentos em recursos financeiros, equipamentos e pedagógicos. Está claro que esses fatores não são determinantes e os únicos capazes de promover a educação integral, mas, exercem uma importância significativa na efetivação dessa política.

O quadro a seguir retrata a categoria tempo integral presente no Caderno de Orientações Pedagógicas (2017) do Novo Mais Educação:

Quadro 10 – Categoria Tempo Integral – Caderno de Orientações Pedagógicas (2017)

Documento	Unidades de registro	Unidades de contexto
Caderno de Orientações Pedagógicas (2017)	Ampliação da jornada escolar	[...] é uma estratégia do governo federal que objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da <b>ampliação da jornada escolar</b> de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no <b>turno e contraturno escolar</b> (p. 3)
	Ampliação do tempo	Como estratégia educativa, o PNME possibilita a <b>ampliação de tempos e espaços escolares</b> , além de oportunidades educacionais uma vez que investe no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes, visando a erradicação do fracasso escolar (p. 3)
	Ampliação do período de permanência	IV. ampliação do período de permanência dos alunos na escola (p. 4)
	Mais tempo na escola	É importante que os grupos sejam heterogêneos, a fim de possibilitar a aprendizagem entre pares. Isso significa que a escola deve selecionar estudantes que não estão necessariamente em nenhum dos grupos acima, mas que demonstrem interesse em participar das atividades propostas e em <b>passar mais tempo na escola</b> . Esses estudantes podem exercer liderança no grupo, motivando os colegas a superarem suas dificuldades e, em razão do sucesso escolar que possuem, estão em condições de mediar a aprendizagem dos colegas (p. 6)
	Educação em tempo integral	<b>A educação em tempo integral</b> possibilita o trabalho voluntário de educadores populares, de estudantes de graduação e outros profissionais que desejam atuar no campo educacional, sob a égide da Lei 9.608/1998, que dispõe sobre o voluntariado (p. 7)
	Jornada de tempo integral	Isso significa que como o Programa Novo Mais Educação é um programa de indução à <b>jornada de tempo integral</b> , as escolas devem oferecer as atividades em no mínimo 7 horas por dia e em todos os dias da semana (p. 9).
	Educação de tempo integral	No caso da ampliação de 15 horas semanais, todos os estudantes devem estar em todas as atividades, ou seja, no acompanhamento pedagógico e nas atividades de livre escolha da escola, a fim de que se caracterize a <b>educação de tempo integral</b> (p. 16-17).
	Ampliação da jornada escolar	melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da <b>ampliação da jornada escolar</b> de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escola (p. 36).

Fonte: Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2017b).

Embora o discurso do PNME seja uma política nacional de educação em tempo integral, para a indução da educação integral, o Quadro 10 revela que a ampliação da carga horária não segue essa finalidade, mas, tem o objetivo de melhorar a aprendizagem do português e da matemática em crianças e adolescentes.

Além disso, podemos perceber que, conforme o ordenamento dos documentos apresentados nesta dissertação, educação em tempo integral é concebida pelo PNME como o tempo em que a escola está com o aluno sob sua responsabilidade podendo ser dentro ou fora dela, realizando atividades socioeducativas no turno ou no contraturno escolar.

Para Moraes (2009, p. 34), o termo contraturno nega a expressão *educação integral*, pois as atividades educativas complementares de arte, cultura, lazer e esporte acontecem em um turno escolar e não pertencem ao currículo escolar/educacional; assim, a “denominação integral acaba reduzindo ao aspecto temporal, ou melhor, ao aumento da quantidade de horas em que o aluno permanecerá sob o cuidado/responsabilidade de uma instituição”.

A categoria tempo integral foi empregada na Portaria nº 1.144/2016, no Documento Orientador (2016) e no Caderno de Orientações Pedagógicas (2017) como expressão sinônima de ampliação da jornada escolar e mais tempo na escola, o que na verdade não é, pois educação em tempo integral é proposta educativa que se desenvolve em tempo integral (mínimo de 7 horas diárias); já as expressões “jornada ampliada” e “mais tempo” representam ampliação da jornada, que não tem por obrigação alcançar as 7 horas diárias.

Assim, a partir das informações dos documentos legais do PNME, inferimos que, embora o Novo Mais Educação utilize como bandeira a categoria educação integral/em tempo integral, que corresponde à EI que se desenvolve em TI, os documentos sinalizam para uma concepção de educação pautada em duas categorias: jornada ampliada para as escolas que optam pela oferta da carga horária de 5 horas, e escola (ou aluno) em tempo integral para as instituições que optam pela carga horária de 15 horas; no entanto, ambas fogem à categoria *educação integral/ em tempo integral*.

A categoria tempo integral e/ou jornada ampliada presente na proposta do PNME exerce um papel importante para que seja efetivada a educação integral, sendo que deve ser concretizada pela extensão do tempo em quantidade, acompanhada por uma intensidade de tempo e pelo tempo de “qualidade”, proporcionado por meio das atividades educativas no turno ou contraturno escolar, com ênfase no português e na matemática.

Para Gadotti (2009), as experiências de educação integral apresentam duas dimensões inseparáveis, uma quantitativa e outra qualitativa. A quantitativa se refere a mais tempo na escola e no seu entorno; já a dimensão qualitativa diz a respeito à formação integral do ser humano. Desse modo, compreendemos que a categoria *tempo* se faz fundamental para a concretização da educação integral, e precisa ser pensada e redimensionada para uma formação multidimensional do indivíduo.

Segundo Cavaliere (2002b), definir tempo de escola envolve pensar nos diferentes interesses e forças que sobre ele atuam, pois a natureza e origem deste tempo interfere nessa relação, podendo estar imbricados com um tipo de cultura familiar, com a visão sobre a formação geral da criança e do adolescente, com a associação entre a escola e políticas públicas de assistência ou com a preparação para o trabalho.

Embora a proposta de educação do PNME seja pautada em alcance de resultados, ela também traz uma concepção de educação integral de caráter assistencialista, o que reforça um duplo papel da escola de “proteger” e “educar” as crianças, adolescentes e jovens atendidos pelo Programa. Isso é evidenciado com mais intensidade na escola que faz adesão pela jornada de 7 horas diárias.

Outro fator demonstrado no Quadro 10 é que a Portaria do PNME preconiza a ampliação de tempos e espaços escolares, remetendo aos preceitos do documento da “Educação integral: texto referência para o debate nacional” (BRASIL, 2009), que destaca duas variáveis fundamentais, ao mencionar educação integral, o tempo, como referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, como referência aos territórios em que cada escola está situada.

Para Gonçalves (2006, p. 4), só terá sentido a ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se consideramos “uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras”.

O quadro destaca a ampliação da jornada escolar de crianças, adolescentes e jovens, mediante a complementação da carga horária de 5 ou 15 horas semanais no turno e contraturno escolar. Desse modo, a escola, ao ofertar a carga horária de 15 (quinze) horas de atividades complementares, sendo 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, com 4 (quatro) horas de duração cada, e outras 3 (três) atividades de escolha da escola, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes, estará em conformidade com o Decreto nº 6.253 (BRASIL, 2007c) e com o PNE, que determina o tempo integral com, no mínimo, 7 horas por dia.

No entanto, ao prever que as escolas também poderiam fazer a opção pela adesão no Programa com a carga horária de 5 horas de atividades complementares por semana, de acompanhamento pedagógico, sendo: “1 de acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa, com 2 horas e meia de duração e 1 de acompanhamento pedagógico de Matemática, com 2 horas e meia de duração” (BRASIL, 2017b, p. 8), o tempo de duração das duas atividades não são consideradas no PNE e no Decreto nº 6.253/2007 como atividades de

tempo integral, já que sua ampliação é apenas de 5 horas semanais, o que corresponde a uma carga horária diária de 1 (uma) hora.

Além disso, nessas circunstâncias, o novo Programa desloca sua atenção apenas para as atividades de acompanhamento pedagógico da aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e de Matemática, reforçando a compreensão de que a ampliação do tempo escolar no PNME está voltada para resolver as “lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática” (BRASIL, 2017b, p. 4), uma vez que direciona sua preocupação e investimentos para atividades cognitivas, conforme destacam os Documentos Orientadores e a Portaria como finalidade do Programa, ou seja, contribuir para “alfabetização e letramento dos estudantes, promovendo ao mesmo tempo a melhoria do desempenho escolar” (BRASIL, 2017b, p. 5).

Nessa linha de pensamento, Castro e Sperandio (2012) chamam a atenção para a ampliação do tempo escolar, pois, segundo esses autores, ao organizar uma escola com carga horária ampliada, temos que ter o cuidado de não reproduzir por mais tempo o procedimento pedagógico tradicional realizado na instituição; por isso, se faz necessário “oportunizar novas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem para os alunos”.

A esse respeito, Arroyo (2012, p. 34) ressalta que as escolas e redes de ensino, ao orientarem suas ações para mais tempo escolar com o intuito de reforçar o treinamento dos estudantes para que eles possam conseguir bons resultados nas “provinhas, provas e provões”, e, assim, aumentar as médias nas avaliações por resultados, estaríamos correndo o risco de entrar “nas lógicas tradicionais que regem nosso sistema escolar, a se adaptar às lógicas e valores que outros programas como política nacional de avaliação por resultados [...]”.

Além disso, ao limitar as atividades das escolas à leitura e matemática, acaba se ignorando aspectos fundamentais da cidadania, como, por exemplo, ética, responsabilidade social, direitos humanos, meio ambiente e dimensões emocionais, afetivas e físicas, essenciais para formação plena do sujeito.

Por isso, defendemos que a escola de tempo integral deve potencializar o desenvolvimento da dimensão cognitiva e, ao mesmo tempo, da afetiva e relacional dos alunos, segundo Gadotti (2009), proporcionando também o desenvolvimento das dimensões de estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, entre outras.

Quanto ao termo *contraturno*, remete ao entendimento de que a ampliação do tempo escolar preconizado pelo PNME tem como objetivo combinar os conteúdos curriculares do

ensino regular com as atividades socioeducativas do Programa. Assim, inferimos que a concepção de educação integral do PNME salienta tempo como ampliação da jornada escolar, que pode ser organizada no turno ou contraturno escolar, voltado para melhoria do desempenho educacional.

Sob análise acerca deste tema, o Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral, NEEPH/UNIRIO<sup>30</sup> (2016), discorre que a educação escolar em tempo integral não se caracteriza apenas pela ampliação da jornada escolar, pois envolve outras bases orientadoras, como: projeto pedagógico construído coletivamente, recurso financeiro, equipe composta por profissionais com vínculo estável e com boas condições de trabalho, formação continuada, investimento em infraestrutura, espaços adequados à permanência dos alunos e de professores.

Por isso, o Núcleo apresenta os seguintes princípios orientadores da educação em tempo integral, demonstrados no Quadro 11.

---

<sup>30</sup> O Núcleo de Estudos Escola Pública de Horário Integral, hoje Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), surgiu em 1995, quando foi apresentado o projeto de sua criação aos Colegiados do Departamento de Didática da Escola de Educação e do CCH da Unirio (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, c2011).

Quadro 11 – Princípios Orientadores da Educação em Tempo Integral (2016)

<b>Princípios Orientadores da Educação em Tempo Integral</b>	
<b>Palavra chave</b>	<b>Princípios orientadores</b>
Projeto pedagógico construído coletivamente	A escola de tempo integral só se justifica se for além da mera ampliação de jornada, ou seja, se contiver uma proposta de educação materializada em seu projeto pedagógico, coletivamente construído pela comunidade escolar.
Tempo integral em toda escola	Todas as escolas que se organizem em tempo integral devem ter todos os seus alunos neste regime, evitando a dualidade no interior de uma mesma instituição escolar. Por outro lado, nem todas as escolas de um mesmo sistema/rede de ensino precisam aderir ao tempo integral, oferecendo opção de escolha para a população.
A escola de tempo integral deve funcionar em turno único.	A escola de tempo integral deve funcionar em <u>turno único</u> , organizado de forma a não dicotomizar turno e contraturno, na perspectiva de um currículo integrado, o que se torna possível na medida em que a totalidade dos estudantes da escola se enquadre no mesmo regime de tempo.
Currículo amplo, diversificado e integrado.	É necessário um currículo amplo, com diversidade de linguagens e integração de conhecimentos e saberes para que a disponibilidade de tempo se constitua em estratégia voltada para a prática da educação integral, isto é, um tipo de prática que busque superar uma educação com horizontes socioculturais limitados e limitadores.
Equipe escolar com vínculo estável, condições de trabalho e dedicação a uma única unidade escolar	A escola de tempo integral necessita de uma equipe consolidada, composta por profissionais do Magistério com vínculo estável, condições de trabalho e dedicação a uma única unidade escolar, evitando descontinuidade pedagógica. Além disso, essa escola implica trabalho integrado com profissionais reconhecidos e/ou habilitados em suas áreas de atuação, como saúde e cultura, entre outras.
Formação continuada e tempo regular de planejamento coletivo	São indispensáveis formação continuada e tempo regular de planejamento coletivo para todos os profissionais que atuam na escola de tempo integral
Infraestrutura e espaços adequados à permanência de estudantes e profissionais em tempo integral	A escola de tempo integral deve ter infraestrutura e espaços adequados à permanência de estudantes e profissionais em tempo integral, tais como salas de aula, biblioteca, laboratórios, salas de recursos multifuncionais, pátio, quadra coberta, auditório, sala de repouso e espaços de convivência, cozinha e refeitório, banheiros e vestiários.
Recursos regulares e suficientes para a ampliação da jornada	A escola de tempo integral exige aporte de recursos regulares e suficientes para a ampliação da jornada, na perspectiva do Custo-AlunoQualidade, envolvendo a colaboração dos entes federados e a descentralização de recursos, nos níveis federal e local.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos princípios orientadores do NEEPHI(2016)

Desse modo, é perceptível que as orientações apresentadas pelo NEEPHI não coadunam com as PNME, em várias aspectos.

Primeiro, porque o Núcleo prevê a necessidade, para concretização de uma escola de tempo integral, de um projeto pedagógico construído coletivamente, o que envolve discussão, diálogo, cooperação e negociação, assegurando-se o direito das pessoas intervirem e se comprometerem na tomada de decisões de todos os aspectos e segmentos de uma unidade de ensino.

Entretanto, ao analisar as finalidades do PNME, percebemos que este não foi gerado e instituído a partir do debate com a comunidade escolar, mas, em detrimento de uma nova

política governamental intituída no país, cuja a justificativa para a sua criação foi o fato das escolas públicas do ensino fundamental não terem alcançados dados satisfatórios no Ideb.

Segundo Veiga (1998), o PPP é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo:

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino (VEIGA, 1998, p. 11).

Depreendemos, assim, que qualquer proposta pedagógica materializada no chão da escola precisa ser primeiro debatida e discutida com a comunidade escolar, pois é fundamental que esses sujeitos sejam ouvidos, dado que conhecem os problemas cotidianos da escola e, assim, podem contribuir para efetivação de políticas que retratem a real necessidade das instituições educacionais; além disso, não podemos esquecer que a escola é uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, por isso, reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade (VEIGA, 1998).

Outro ponto divergente se refere à organização do tempo integral. O Novo Mais Educação admite nos seus documentos orientadores que uma unidade educativa contemple apenas parte de seus alunos no Programa, citando inclusive nos seus documentos orientadores alguns critérios de seleção de alunos, como baixo rendimento escolar; já o Núcleo defende que as escolas de tempo integral precisam ter todos seus alunos neste regime, evitando com isso dualidade, em casos, por exemplo, de projetos pedagógicos diferentes dentro de uma mesma instituição educacional.

Acreditamos que, ao restringir o acesso a apenas uma parcela de alunos, estará colaborando para relações conflituosas e prejudicando a integração entre os mesmos, bem como contribuindo para a exclusão e segregação, pois, enquanto uns discentes têm a oportunidade de estar na escola em tempo integral, desenvolvendo atividades diversas ou não, outros são excluídos desse processo.

Além disso, o NEEPHI considera como princípios norteador da educação escolar em tempo integral, um currículo amplo, diversificado e integrado, rompendo com uma visão fragmentada do currículo escolar, estimulando o desenvolvimento de uma prática pedagógica integrada entre os diferentes componentes curriculares, nos quais a organização do tempo

deve ser de um único turno, superando a dicotomia turno e contraturno, presentes nas orientações do novo Programa.

Outro aspecto importante observado pelo NEEPHI diz respeito às condições de trabalho e formação continuada dos educadores que atuam nas escolas, pois considera primordial uma equipe composta por profissionais do magistério com vínculo efetivo, bem remunerado e com uma formação continuada, possibilitando maior integração deles com a proposta pedagógica da instituição. Contudo, esses não foram citados nos documentos do PNME, o que demonstra que não há intencionalidade na política em investir na formação docente, representando um prejuízo para educação brasileira, pois a formação continuada é componente imprescindível de qualquer proposta fundamentada na formação integral dos sujeitos; por isso, precisa ser repensada e incentivada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana.

O Núcleo ressalta, também, as orientações referentes à infraestrutura e os espaços adequados à permanência de estudantes e profissionais na escola em tempo integral, como salas de aula, biblioteca, laboratórios, salas de recursos multifuncionais, pátio, quadra coberta, ponderando essas questões como fundamentais para o bom funcionamento das unidades educacionais. No entanto, essas não foram aferidas nos documentos orientadores do PNME, como princípios orientadores para ETI.

A questão dos espaços e da infraestrutura constitui uma condição importante para o bom desenvolvimento das unidades educacionais, por isso, deve ser organizado de modo que atenda às necessidades sociais, cognitivas e motoras do aluno, pois locais onde o espaço e infraestrutura não oferecem as mínimas condições de comodidade, tanto para o aluno quanto para o professor, podem contribuir para desestimular o aluno.

Em relação à questão do recurso, o NEEPHI discorre sobre a necessidade de aporte de recursos regulares e suficientes para a ampliação da jornada, na perspectiva do Custo-Aluno Qualidade, envolvendo a colaboração dos entes federados e a descentralização de recursos, nos níveis federal e local, tal orientação coaduna com a meta 20 do PNE, que prevê a elevação do investimento em educação a 10% do PIB até 2024; no entanto com a aprovação da PEC 55, que tem como objetivo frear a trajetória de crescimento dos gastos públicos e tentar equilibrar as contas públicas, congelando os recursos destinados para a Educação por 20 anos, o financiamento tende ser ainda mais reduzido, o que corrobora para inviabilização do cumprimento de várias das metas do PNE, pois, sem recurso financeiro regular e suficiente, se torna ainda mais dificultoso implementar ações para concretização do PNE e, conseqüentemente, para a educação em tempo integral.

Segundo Amaral (2016, p. 662):

[...] a Meta 20 foi “liquidada” pela PEC 241/55, o que impossibilita o cumprimento das metas do PNE (2014-2024), exatamente como ocorreu com o PNE (2001-2011), que teve a meta vinculada aos recursos financeiros vetada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e, por isso, tornou-se um PNE “fracassado”.

Desse modo, considerando carência histórica de investimentos na educação, na cultura, no lazer, na saúde e no saneamento básico, medidas como essas representam um golpe profundo na vida da sociedade brasileira, especialmente, das camadas populares, já que torna mais aguda a desigualdade social e econômica, conseqüentemente, um recrudescimento cultural na vida dos sujeitos mais vulneráveis.

É importante mencionar que o relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE apresenta dois conceitos (aluno ETI e escola ETI), conforme já discutido nesta seção. No entanto, sua concepção de escola ETI não coaduna com a proposta do NEEPHI, pois o Núcleo discorre que as escolas organizadas em tempo integral devem ter a totalidade dos alunos nesse regime, e não apenas 25% destes em jornada de tempo integral, conforme prevê o 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018).

O 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE não coloca como desafio para o Programa o atendimento de todos os alunos, ao considerar escola de ETI a instituição que possui pelo menos 25% dos alunos em jornada de tempo integral, embora haja necessidade do acompanhamento pleno de todos; além disso, se levarmos em consideração que o princípio seja a melhoria da aprendizagem do português e da matemática, entendemos que esse princípio precisa ser universal e não restrito a uma parcela da população, o que representa uma ação reduzida do Estado.

### 3.5.2 Categoria Educação Integral

Na sequência, para melhor entendimento da concepção de Educação Integral, organizamos em três quadros, compostos pelas unidades de registro e unidades de contexto seguintes: o quadro 12 retrata o documento da Portaria nº 1.144/2016, o quadro 13 retrata o Documento Orientador do PNME (2016), o quadro 14 refere-se ao Caderno de Orientações Pedagógicas (2017):

Quadro 12 – Categoria Educação Integral – Portaria nº 1.144/2016

Documento	Unidades de registro	Unidades de contexto
Portaria 1.144/2016	Desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer	<p>Que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à <b>vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade</b>, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do art. 227 da Constituição</p> <p>O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do <b>desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer</b>, impulsionando a melhoria do desempenho educacional (art. 1º)</p>

Fonte: Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016a).

A Portaria não salienta conceitualmente o que se representa por educação integral nos seus artigos. Identificamos trechos de informações que anunciam uma possível proposta de educação integral coadunando, implicitamente ou explicitamente, com a melhoria do desempenho educacional.

O documento faz menção ao artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que expressa o dever de assegurar a educação que têm a família, a comunidade, a sociedade e o poder público. Isso demonstra uma responsabilidade dividida entre essas esferas, o que coloca em risco o acesso e a permanência com qualidade no ensino público, bem como o desenvolvimento pleno do cidadão, contribuindo também para o não cumprimento da garantia do padrão de qualidade, preconizado pela Carta Magna (VII, art. 206), sendo que, considerando-se a realidade brasileira, 73,5% dos alunos do ensino básico estudam em escolas públicas, segundo censo do IBGE de 2016 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, c2017), e suas famílias não detêm as condições necessárias para garantir e assegurar esse direito constitucional.

Portanto, o documento não deixa dúvidas quanto à sua intencionalidade e reforça que a responsabilidade pela efetivação dos direitos à educação, bem como, à saúde, alimentação, esporte e lazer, é cargo da família, da comunidade, da sociedade e do poder público, demonstrando uma intencionalidade implícita de delegação da responsabilidade compartilhada ou até de descomprometimento de investimento nessas áreas, já que a efetivação desses direitos não se dá unicamente por sua competência.

Para Moraes (2009, p. 36), quando o poder público estatal delega a incumbência da educação à comunidade e ao indivíduo, mostra-se descomprometido com a educação, e, segundo o autor, essa “concepção reforça o conceito em voga de educação permanentemente dentro da ótica do capital, o que não garante a tal ‘empregabilidade’ dos indivíduos no decorrer do seu ‘processo de educação’”.

Outro aspecto destacado foi o do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2016), que, a partir de seus estudos e experiências na área da ETI, defende que as escolas em tempo integral devem funcionar em “turno único”, organizadas de maneira a não dicotomizar turno e contraturno, na perspectiva da construção de um currículo integrado, pois tempo integral não remete apenas à mera ampliação da jornada escolar, mas envolve projeto de currículo amplo, integrado e diversificado, construído coletivamente. A seguir apresentamos a categoria Educação Integral, o quadro 13 retrata o Documento Orientador do PNME (2016).

Quadro 13 – Categoria Educação Integral – Documento Orientador do PNME (2016)

Documento	Unidades de registro	Unidades de contexto
Documento Orientador do PNME (2016)	Desenvolvimento de atividades nos campos artes, cultura, esporte e lazer	O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do <b>desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer</b> , impulsionando a melhoria do desempenho educacional
		O Programa Novo Mais Educação visa a 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 que deverá ser implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do <b>desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer</b> (p. 3).

Fonte: Documento Orientador do PNME (BRASIL, 2016c).

O Documento Orientador (2016) do Novo Mais Educação, assim como a Portaria 1.144/2016, não mencionam a categoria *educação integral*, mas, ambos elucidam que a

proposta do Programa tem como foco o acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática. Em contrapartida, ao citarem as atividades artes, cultura, esporte e lazer, deixam explícitos que elas deverão estar direcionadas para a melhoria do desempenho educacional dos alunos, nos permitindo inferir a não preocupação e nem empenho do próprio Programa para a formação plena e emancipação crítica do sujeito.

Quanto às atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer expressos nos documento na Portaria 1.144/2016 e no Documento Orientador do PNME (2016), ao levarmos em consideração o recurso do PNME destinado às escolas para efetivação de suas atividades, percebemos verbas irrisórias, por aluno atendido. Conforme já discorrido, os valores estimados no Plano de Atendimento das Escolas são calculados conforme o número de alunos, sendo, para os estudantes de escolas urbanas, no valor de R\$ 5,00 (cinco reais) por estudante para escolas que optaram por 5 horas semanais, e R\$ 15,00 (quinze reais) para escolas que escolheram 15 (quinze) horas semanais. Tais valores não atendem a necessidades básicas das instituições.

As pesquisas realizadas nas dissertações de Santos (2013), Sousa (2016) e Alves (2018) revelam dificuldades para implantação e manutenção das escolas de tempo integral, decorrentes de problemas relacionados à infraestrutura física, pedagógica e financeira das escolas, o que demonstra que os recursos destinados são insuficientes para suprir suas necessidades, havendo situações em que as atividades desenvolvidas são prejudicadas e até mesmo interrompidas, devido à falta de gêneros alimentícios para as refeições oferecidas durante as atividades, ausência de materiais escolares e de higiene.

A seguir apresentamos a categoria EI do Caderno de Orientações Pedagógicas:

Quadro 14 – Categoria Educação Integral – Caderno de Orientações Pedagógicas (2017)

Documento	Unidades de registro	Unidades de contexto
Caderno de Orientações Pedagógicas (2017)	Educação integral	É importante que o coordenador seja um profissional engajado com a <b>educação integral</b> e com habilidade para realizar avaliação do programas e projetos (p. 6)
		Os mediadores para atuar no acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais devem ser preferencialmente: [...] V. educadores populares que concluíram o ensino médio, que demonstrem experiência com <b>educação integral</b> na área de alfabetização (p. 7)
		Quanto aos facilitadores [...] é interessante que seja selecionado um professor de artes com formação em música, um estudante ou até mesmo um músico da comunidade. A experiência com <b>educação integral</b> na área também deve ser considerada (p. 8)
	Atividades de livre	[...] atividades de livre escolha da escola nos campos das artes, cultura, esporte e lazer (p. 20)
	Formação do sujeito	A proposta de <b>formação</b> considera que é na prática refletida, ou seja, na ação reflexão-ação, na qual não se separam as teorias e as práticas vividas no cotidiano de cada escola, que é possível, efetivamente, ter êxito nos processos de aprendizagem. Particularmente, na alfabetização e no letramento em Língua Portuguesa, bem como na aprendizagem matemática. A formação deverá buscar a reflexão crítica dos mediadores sobre as aprendizagens, nas relações com os estudantes e nas inter-relações no sistema social, político, econômico e cultural (p. 54)
	Formação-on line	Para potencializar a inclusão de novos esportes no cotidiano das escolas de todo o Brasil, o IMPULSIONA Educação Esportiva Escolar aborda modalidades sugeridas no campo esporte/lazer do Novo Mais Educação, além de outras que também podem ser incorporadas à rotina escolar. Uma vez que a ideia central desse <b>programa de formação, totalmente on-line</b> , é disponibilizar conhecimentos aos profissionais envolvidos no PNME para que tenham melhores condições de impulsionar a educação esportiva nas escolas em que atuam (p. 48)

Fonte: Documentos do Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2017b).

O Caderno de Orientações Pedagógicas (2017), no Quadro 14, faz menção à importância de mediador, coordenador e facilitador terem experiência com educação integral. Embora se considere relevante a experiência desses profissionais nessa área, apenas esse aspecto não garante a efetivação de uma educação multimensional nas unidades de ensino.

Para Gadotti (2009), educação integral deve ser pensada na sua integralidade, e a aprendizagem deve ser compreendida de maneira holística, pois acredita que a concepção de EI precisa ter como o princípio pedagógico o ensino integrado do português e da matemática com a educação emocional e da formação para a cidadania. Desse modo, compreendemos que todos os profissionais da escola precisam estar engajados com a proposta e não apenas

mediador, coordenador e facilitador, sendo importante também que as instituições possibilitem condições físicas e pedagógicas para atender com dignidade aos alunos.

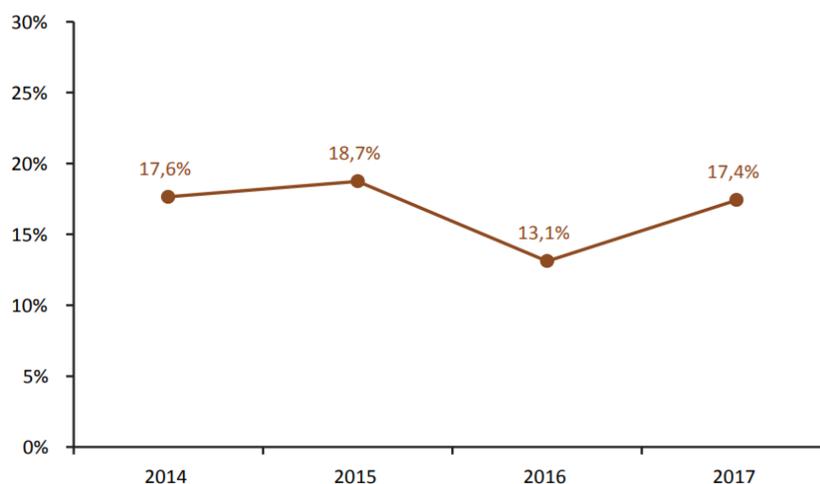
Além disso, o documento ressalta a importância de a atividade esportiva ser direcionada para o desenvolvimento integral do estudante, os quais devem atribuir significado às práticas desenvolvidas com criticidade e criatividade. Isso remete à compreensão de que a responsabilidade pela indução da educação integral pela nova proposta está apenas no referido macrocampo, uma vez que não enfatiza nos outros campos, por exemplo, do acompanhamento pedagógico, ação voltada para a educação integral.

Os documentos do PNME não definem o que seja educação integral e formação integral. Segundo Moraes (2009, p. 36), isso permite que o Estado deixe adentrar no Programa os “mais variados ideários e práticas que procuram dissimular (ou não) as formulações liberais como, por exemplo, a defesa da atuação mínima do Estado e a canalização de recursos públicos para entidades privadas através de parcerias”.

Assim, ao observar os quadros apresentados, inferimos que o PNME se materializa centralmente no acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e que, embora ressalte o desenvolvimento de atividades nos campos temáticos de artes, cultura, esporte e lazer, estas devem impulsionar a melhoria do desempenho educacional dos alunos do ensino fundamental, e não a formação integral do sujeito.

A análise feita até aqui demonstra a dificuldade do cumprimento da meta 6 prevista no PNE/2014, a qual estipula a oferta da ETI a, pelo menos, 25% dos alunos das escolas públicas, até 2024. Isso porque os dados do relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE (2018) evidenciam que, no ano de 2017, o número de alunos de ETI apresentava percentuais considerados baixos, conforme se apresenta no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual de Alunos de ETI – Brasil – 2014-2017



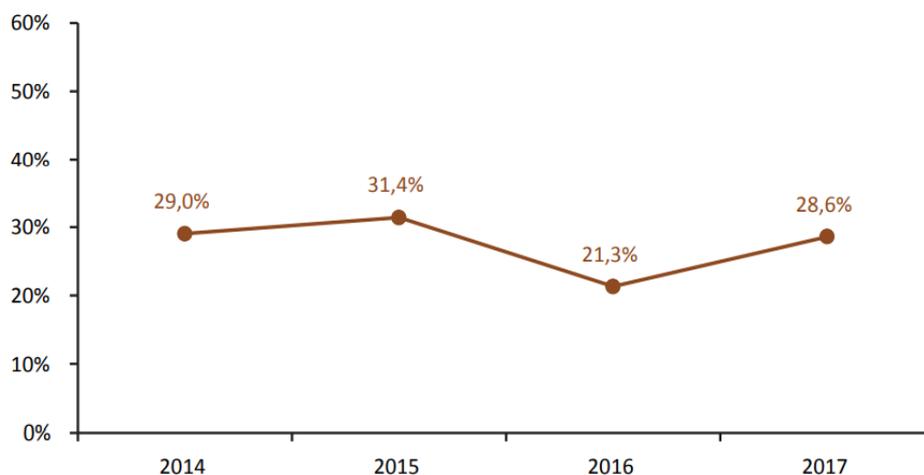
Fonte: Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018).

O gráfico evidencia que, no ano de 2014, o percentual de alunos de ETI foi de 17,6%. No ano de 2015, houve um pequeno aumento para 18,7%; no entanto, em 2016, há diminuição da oferta para 13,1%, com uma queda de 5,6%. Vale considerar que, no referido ano, ocorreu a substituição do PME pelo PNME. Já em 2017, houve um aumento significativo para 17,4% desses alunos, entretanto, este aumento não conseguiu superar os anos de 2014 e 2015, observamos que, nesse período, a maior percentual de alunos de ETI se deu em 2015, o que denota a dificuldade de aumentar a oferta de ETI e, conseqüentemente, de atingir a meta 6 do PNE/2014.

Esses dados revelam que as metas estão longe de ser atingidas até o ano de 2024, pois, conforme o relatório do 2º ciclo de monitoramento do PNE (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018, p. 130), para a concretização dessa meta, é necessário “aumentar em 7,6 p.p. o percentual de alunos de ETI, assegurando um crescimento médio de 1,08 p.p. por ano; e também aumentar em 21,4 p.p. o percentual de escolas de ETI, promovendo um crescimento médio de 3,05 p.p. por ano”.

No que tange à meta de ter 50% das escolas públicas ofertando ETI até 2024, percebemos também uma queda no percentual em 2016, conforme expõe o gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Percentual de Escolas de ETI – Brasil – 2014-2017



Fonte: Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018).

Como demonstrado no Gráfico 2, no ano de 2014, o número de escolas de ETI no Brasil foi de 29,0%. Este número aumentou em 2015, para 31,4%; no entanto, em 2016, percebemos uma redução da oferta para 21,3%, decorrente da mudança de governo, ocasionando também substituição do PME pelo PNME, esta alteração pegou as escolas de surpresa, houve escolas que não conseguiram cadastrar-se dentro do prazo estabelecido pelo novo Programa, e isto provavelmente contribuiu para a redução do números de escolas e alunos de ETI atendidas pelo PNME no corrente ano. Em contrapartida, em 2017, o indicador volta a crescer, chegando a 28,6% de escolas de ETI. Os dados revelam que não houve um crescimento percentual de escolas de ETI ao compararmos os anos de 2014 a 2017, constatando-se, na verdade, uma queda de 0,4 % ao fim do período, novamente contrariando a meta do PNE.

Além disso, ao compararmos o PME com o PNME, verificamos modificações nas atividades socioeducativas, conforme demonstra o Quadro 15.

Quadro 15 - Macrocâmpos temáticos ofertados à educação integral

MACROCÂMPOS TEMÁTICOS	
PME*	PNME
<b>Acompanhamento Pedagógico:</b> Orientação de Estudos e Leitura Contemplando as diferentes áreas do conhecimento (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras e outras).	<b>Acompanhamento Pedagógico:</b> Língua Portuguesa e Matemática
<b>Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica:</b> Ambiente de Redes Sociais, Fotografia, Histórias em Quadrinhos, Jornal Escolar, Rádio Escolar, Vídeo, Robótica Educacional, Tecnologias Educacionais	FOI EXCLUÍDO
<b>Cultura, Artes e Educação Patrimonial:</b> Artesanato Popular, Banda, Canto Coral; Capoeira, Cineclube, Danças, Desenho, Educação Patrimonial, Escultura/Cerâmica, Grafite, <i>Hip-Hop</i> , Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas, Iniciação Musical por meio da Flauta Doce, Leitura e Produção Textual, Leitura: Organização de Clubes de Leitura, Mosaico, Percussão, Pintura, Práticas Circenses, Sala Temática para o Estudo de Línguas Estrangeiras e Teatro.	<b>Cultura, Artes:</b> Artesanato, Iniciação Musical/Banda/Canto Coral, Cineclube, Dança, Desenho, Educação Patrimonial, Escultura/Cerâmica, Leitura, Pintura, Teatro/Práticas Circenses.
<b>Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal):</b> Horta Escolar e/ou Comunitária, Jardinagem Escolar, Economia Solidária e Criativa /Educação Econômica(Educação Financeira e Fiscal)	FOI EXCLUÍDO
<b>Esporte e Lazer:</b> Atletismo, Badminton, Basquete de Rua, Basquete, Corrida de Orientação, Esporte da Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez), Futebol, Futsal, Ginástica Rítmica, Handebol, Judô, Karatê, Luta Olímpica, Natação, Recreação e Lazer/Brinquedoteca, Taekwondo, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Vôlei de Praia, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Yoga/Meditação.	<b>Esporte e Lazer:</b> Atletismo, Badminton, Basquete, Futebol, Futsal, Handebol, Natação, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Vôlei de Praia, Capoeira, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Judô, Karatê, Luta Olímpica, Taekwondo, Ginástica Rítmica.
<b>Direitos Humanos em Educação:</b> Educação em Direitos Humanos	FOI EXCLUÍDO
<b>Promoção da Saúde:</b> Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde	FOI EXCLUÍDO

\* A primeira coluna deste quadro se refere às atividades dos macrocampos das escolas urbanas, sendo que nossa intenção é mostrar algumas atividades excluídas do PNME. Vale ressaltar que o documento Passo a Passo (BRASIL, 2013b) não separava os macrocampos entre escolas urbanas e rurais. Fonte: Elaborado pela autora a partir do Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014b) e documento orientador (BRASIL, 2016c).

Em relação aos macrocampos temáticos do PME e do PNME, identificamos uma redução de atividades socioeducativas ofertada pelo PNME, pois enquanto o Programa Mais

Educação ofertava sete macrocampos temáticos com atividades diversas, o PNME contempla apenas três macrocampos.

O Quadro 15 dispõe sobre os macrocampos temáticos do PME e do PNME. Ambos se propõem a atividades socioeducativas em tempo integral, com o propósito de indução da educação integral. Neste quadro, constatamos a permanência de alguns macrocampos, como, por exemplo, Acompanhamento Pedagógico, Esporte/Lazer, Cultura/Artes; entretanto, há exclusão (no PNME) de outros como Comunicação, uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica, Comunicação Ambiental Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica, Direitos Humanos em Educação e Promoção da Saúde.

Referente ao acompanhamento pedagógico, identificamos que houve uma redução das atividades ofertadas pelo PNME, pois enquanto o PME buscava a articulação do currículo escolar com as atividades pedagógicas, por meio da oferta do macrocampo Acompanhamento Pedagógico que oferecia a Orientação de Estudos e Leitura, com propósito de contemplar as diferentes áreas do conhecimento, como, alfabetização, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras e entre outras, interligando as várias áreas do saber de modo interdisciplinar, a nova versão oferta apenas duas atividades, a Língua Portuguesa e a Matemática com a finalidade de melhorar o desempenho escolar do aluno, na leitura, escrita, alfabetização e letramento.

Em relação ao macrocampo Cultura, Arte e Educação Patrimonial, percebemos que a temática “Educação Patrimonial” foi retirada da composição do macrocampo do PNME, mas, permaneceu como atividade educativa. Já em relação as atividades desse macrocampo, observamos ainda que foram eliminadas as atividades Capoeira, Grafite, *Hip-Hop*, Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas, Iniciação Musical por meio da Flauta Doce, Leitura: Organização de Clubes de Leitura, Mosaico, Percussão, Sala Temática para o Estudo de Línguas Estrangeiras. Isso representa a redução de atividades socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, prejudicando o horizonte dos alunos no acesso a atividades que trabalhem as dimensões intelectual, cultural, corporal, motor e artística, por exemplo.

Grafite é uma forma de manifestação artística que reflete a realidade das ruas, conhecido com uma “arte gráfica e estética e como expressão cultural juvenil que busca enraizamento identitário local/global” (BRASIL, 2014b, p. 12). Essa arte está ligada diretamente a vários movimentos, em especial ao *Hip Hop*. Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas é atividade que desenvolve os elementos técnico-musicais, o trabalho em grupo, a cooperação, o respeito mútuo, a solidariedade, o senso crítico e a autonomia, além de outras

dimensões (BRASIL, 2014b). Iniciação Musical por meio da Flauta Doce desenvolve o aspecto sociocultural “pela valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares, entendendo a música como linguagem, manifestação cultural e prática socializadora” (BRASIL, 2014b, p. 12). A música, quando introduzida na educação escolar, estimula na criança o desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, da fala, motor, além de favorecer a integração da criança.

Leitura: Organização de Clubes de Leitura estimula a criação de grupos para prática de leitura em comum, partilhada, favorecendo o compartilhamento de sentimentos, conhecimentos, interpretações e histórias de leitura (BRASIL, 2014b). Mosaico estimula o desenvolvimento da linguagem visual, bem como o processo criativo e a criação de imagens por meio da experimentação do desenho como linguagem (BRASIL, 2014b). Percussão desenvolve “o aprendizado de técnicas em diversos instrumentos de percussão por meio de uma abordagem integradora” (BRASIL, 2014b, p. 13). Sala Temática para o Estudo de Línguas Estrangeiras propicia o contato do aluno com a língua estrangeira, favorece a comunicação e interação entre os colegas, visando não apenas ao aprendizado de um vocabulário específico, mas, também, o contato com um conhecimento rico e relevante de saber.

Dentre as atividades eliminadas desse macrocampo, a retirada do *Hip-Hop*<sup>31</sup> foi a que mais chamou a nossa atenção, pelo fato de ser um movimento social, conhecido como uma forma de arte e de atitude que conquistou o mundo, e que possui como uma de suas características estilo cultural de rua expressando o cotidiano das periferias, considerado como “um elemento de engajamento social de jovens que [...] moram na periferia da cidade, são identificados como população de baixa renda e estão em situação de significativa vulnerabilidade social” (MENEZES; COSTA 2010, p. 457).

Dessa maneira, a retirada dessa atividade no macrocampo do PNME representa invisibilizar aos jovens pobres de se afirmar como sujeito social, de demarcar um território, valorizar uma identidade cultural, já que, desde sua origem, esse movimento se firmou como uma arte voltada para segmentos excluídos no espaço urbano, que encontravam no *hip-hop*

---

<sup>31</sup> Movimento que surgiu nas periferias dos Estados Unidos, em bairros de maioria negra e latina, e foi introduzido no Brasil em meados dos anos 1980. Nacionalmente, seu primeiro registro data de 1988, na coletânea *Hip-Hop Cultura de Rua*, em São Paulo; no nordeste, se populariza no fim dos anos 1980, sendo sua filosofia aos poucos compreendida e incorporada por jovens urbanos e pobres, os quais constroem sua identidade como um estilo cultural que expressa seu cotidiano (MENEZES; COSTA, 2010, p. 459). Segundo Tavares (2010, p. 310) “é um fenômeno cultural que engloba estéticas artísticas, como o break ou street dance (dança de rua), o grafite (pintura aerográfica), o DJ (como produção musical) e o rap (como a combinação de ritmo e poesia cantada)”.

formas de expressar seu pensamento e de demonstrar suas indignações diante da “desigualdade social expressos nas formas de vida da cidade e do acesso a ela, ao tempo em que constroem alternativas” (MENEZES; COSTA, 2010, p. 459).

Em relação ao macrocampo Esporte e Lazer, identificamos uma diminuição das atividades. Enquanto a versão de 2007 ofertava várias delas, observadas no Quadro 15, como Basquete de Rua, Corrida de Orientação, Natação, Recreação e Lazer, Brinquedoteca, Yoga/Meditação, o PNME excluiu estas atividades do seu macrocampo, entretanto, acrescentou a atividade da capoeira. Vale mencionar que esta já era ofertada pelo PME, mas, fazia parte do macrocampo de Cultura e Arte.

A retirada dessas atividades no novo Programa significa uma perda da expansão do horizonte formativo do estudante, uma vez que essas atividades estimulam o desenvolvimento cognitivo, físico, estético, cultural e histórico. O basquete de rua, por exemplo, representa um movimento “esportivo-cultural, surgido espontaneamente como forma de lazer e entretenimento social, faz interface com a Cultura *Hip-Hop*, sob a lógica da interação sociocultural” (BRASIL, 2014b, p. 15); a Corrida de Orientação é uma modalidade esportiva que tem por objetivo a conservação da saúde física e mental, além de desenvolver elementos importantes, como a leitura de mapas, escolha da rota e uso de bússola; a Natação é uma prática esportiva que desenvolve capacidade física e movimenta todo o corpo de forma harmônica, beneficiando condicionamento físico e o desenvolvimento cognitivo da criança, oferecendo melhoria de qualidade de vida das crianças; a Recreação e Lazer/Brinquedoteca é uma atividade importante para desenvolvimento de diversas áreas da criança, seja do ponto de vista físico, social ou mental, pois possibilita que ela possa brincar, explorar, descobrir e experimentar em diversas circunstâncias relevantes para seu desenvolvimento; o Yoga é uma prática esportiva que favorece ao aluno o equilíbrio entre corpo, mente e alma, estimulando “[...] o funcionamento do cérebro, a inteligência e a criatividade, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes”, tendo ainda um efeito considerado “calmante, potencializando atividades cotidianas, pois tranquiliza o corpo e o fluxo do pensamento”, (BRASIL, 2014b, p. 16), o que torna essa atividade de grande importância para o desenvolvimento integral da criança.

Concernente ainda a esse campo, chama a atenção a exclusão da capoeira do macrocampo Cultura e Arte, e sua inclusão no Esporter e Lazer, pois a capoeira surgiu no Brasil como uma forma de resistência dos escravos trazidos da África no período colonial. Assim, ao se inserir no macrocampo Cultura e Arte, possibilitava que os estudantes ampliassem seu conhecimento sobre a história do negro no Brasil e sua contribuição na

formação de nossa sociedade e identidade cultural, dando maior projeção a esse povo que lutou e resistiu contra a todo tipo de opressão, repressão, escravidão e estigmatização submetidos pela classe dominante da época. No entanto, quando a capoeira é excluída desse campo e representada como Esporte e Lazer, ela passa a ser pensada numa perspectiva reduzida de gesto corporal, do esporte, sendo desconsiderada como expressão cultural de resistência e de construção/afirmação de identidade étnico-cultural.

No que se refere aos macrocampos excluídos pelo PNME, quanto à temática Educação em Direitos Humanos, esse assunto se faz necessário na escola, independente da existência ou não de programas de indução de educação integral, pois contribui para que os membros da sociedade tenham um maior conhecimento e sensibilização sobre os problemas mundiais e possam também participar nas discussões e soluções desses problemas (RAYO, 2004).

Desse modo, a retirada desse macrocampo diminui o horizonte de conhecimentos dos alunos sobre seus direitos e responsabilidades na sociedade, tendo que a EDH contribui para a consciência crítica acerca da realidade e dos problemas sociais, e estimula a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz, portanto, fundamental para indução da educação integral, porque favorece a interface com outras temáticas atinentes ao empoderamento da criança e do adolescente.

Assim, a EDH está no núcleo da educação integral, pois as ações educativas de EI perpassam pelos direitos humanos, uma vez que não tem como falar em integralidade, formação plena do sujeito, sem se reportar às dimensões do direito, dignidade, paz, justiça, entre outros.

Concernente a esse pensamento, o Parecer CNE/CP nº 8/2012, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, destaca que ela é “uma educação integral, que visa o respeito, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições” (BRASIL, 2012b, p. 2), sendo reforçado esse pensamento com a Resolução CNE/CP 1/2012, segundo a qual a EDH é orientadora da formação integral dos sujeitos e se articula as várias dimensões dessa formação (BRASIL, 2012a, art. 4º).

Desse modo, a introdução dessa temática no macrocampo do PNME possibilitaria aos sujeitos criar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que os levem a buscar a transformação de relações sociais de exploração, dando a esses sujeitos melhores condições de realizar e defender os demais direitos que ampliam sua densidade de cidadania como, por exemplo, o direito à educação, saúde,

habitação, meio ambiente, participação política, direitos esses fundamentais para concretização de uma formação plena multidimensional.

Ressaltamos, ainda, que a oficina de direitos humanos tinha um papel importante na escola, pois contribui para que os direitos humanos sejam compreendidos “como elementos básicos de uma cidadania que exige uma atitude de respeito em relação à dignidade da pessoa em sua dimensão individual e coletiva” (RAYO, 2004, p. 110).

Quanto à exclusão do macrocampo Comunicação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica, revela uma grande perda na formação do sujeito global, que pense o planeta, a vida, a preservação e o uso racional e sustentável dos recursos naturais. Os conhecimentos produzidos neste macrocampo estimulam a mudança de atitudes e a formação de novos hábitos com relação à utilização dos recursos naturais, contribuem para a reflexão sobre a responsabilidade ética de nossa espécie, colaborando para que as futuras gerações usufruam de um ambiente saudável e sustentável, especialmente se levarmos em conta o contexto da Amazônia, onde existe a maior reserva de bacia do rio do mundo, espécies animais e vegetais, aumentando nossa responsabilidade para com a região e o planeta.

A retirada do macrocampo da Saúde impede que a escola possa ter recurso mínimo possível para desenvolver atividades e ações voltadas para alimentação saudável/alimentação, saúde bucal, educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/Aids; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura de paz e prevenção em saúde, entre outras, além de orientar os discentes sobre doenças e enfermidades que podem comprometer não só a saúde física, como mental, o que impede que os alunos se tornem multiplicadores de boas práticas.

A eliminação do macrocampo Comunicação, uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica representa o empobrecimento no fortalecimento das práticas de socialização, interação e convivência no espaço escolar, pois, segundo o Manual de Orientação do PME, a prática “educativa” amplia as possibilidades dos alunos trabalharem com a comunicação, “neste momento em que temas estruturantes e transversais como “Educação em Direitos Humanos, Ética e Cidadania” e “Promoção da Saúde” encontram possibilidades criativas e inovadoras no espaço escolar” (BRASIL, 2014b, p. 9).

Além disso, nesse macrocampo, o aluno tinha a oportunidade ampliar seu conhecimento sobre cultura digital e tecnológica, visto que há necessidade da inserção do aluno (e da escola) no mundo digital, pois o acesso à tecnologia para todos os segmentos da sociedade se tornou algo imprescindível para o exercício da cidadania, pois sabemos que não

podemos pensar a tecnologia com algo distante da escola nem da vida dos sujeitos. Dessa maneira, é fundamental que os alunos tenham acesso às diversas linguagens, inclusive e principalmente, às digitais, considerando que vivemos em um mundo digital e não podemos ser alijados desse processo. Vale ressaltar que o PNME também apresenta contradições. Exemplo disso é quando elimina de sua atividade educativa esse macrocampo, mas utiliza como a ideia central a formação *on-line*, conforme demonstra o Quadro 14.

O PNME traduz nos seus documentos orientadores uma concepção de educação integral voltada para um saber tradicional e tecnicista, ao ter como foco a melhoria da aprendizagem dos alunos nas disciplinas de língua portuguesa e ao utilizar como método de avaliação dessas habilidades a realização de testes e relatórios “que visam balizar não apenas as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola, como também a formação dos articuladores e mediadores e, também, o acompanhamento da execução do programa” (BRASIL, 2017b, p. 37), por meio de indicadores.

Isso demonstra uma lógica de educação que consiste na aquisição de uma variedade e quantidade de noções, habilidades e informações que o aluno deve ter, muitas vezes padronizados, o que implica recorrer à rotina para se conseguir a fixação dos conteúdos escolares, para realizar provas e testes visando medir e quantificar a aprendizagem nas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Esses testes padronizados baseados na busca incessante por resultados são limitados e imprecisos, pois concentram o desenvolvimento apenas no cognitivo e ignoram outros aspectos fundamentais na formação da criança e do adolescente, como, por exemplo, a ética, responsabilidade social, o meio ambiente, a cultura, bem como os aspectos socioeconômicos dos alunos.

Tal lógica pode ser também percebida na valorização das disciplinas curriculares de língua portuguesa e matemática, consideradas como mais importantes que as outras, conforme pode ser evidenciado na carga horária destinada a esses saberes no PNME.

Desse modo, constatamos que a concepção de educação integral do PNME é alinhada ao modelo neoliberal e neogerencialista de educação, os quais reproduzem as desigualdades e o antagonismo entre as classes sociais. Nesta relação, o tempo ampliado visa atender à lógica dos resultados quantificáveis dos sistemas padronizados de avaliação, o que não representa os ideais da concepção de educação integral.

As políticas educacionais instaladas no ano de 2016 atendem aos interesses do mercado capitalista, segundo o qual a educação é concebida como mercadoria, sendo quantificada e monitorada pelas avaliações externas.

Tal situação tende a piorar com a vitória das eleições do candidato Jair Bolsonaro, no ano 2018, governo de extrema-direita, autoritário e liberalista, que dará continuidade à política do seu antecessor Michel Temer (2016-2018) de redução dos direitos trabalhistas, reforma da previdência e privatização em alto grau, colocando em risco as conquistas trabalhistas do povo brasileiro, a liberdade da população e a soberania nacional, pois, ao assumir o comando do país, colocou em prática seu projeto nefasto de redução do salário mínimo, previsto para 2019, liberação da posse de armas; revisão da demarcação das terras indígenas; extinguiu a Secretaria da Diversidade, Alfabetização e Inclusão do MEC, bem como os ministérios do Trabalho, da Cultura, das Cidades, Esportes e Integração Racial, além de sinalizar o interesse de transferir a embaixada brasileira para Jerusalém, mostrando um governo submisso aos interesses hegemônicos do capitalismo norte-americano.

Em relação à educação, a proposta de plano do novo governo apresentam como carro-chefe a educação a distância e o projeto de escola sem partido, o que vai de encontro com que é proposto na CF/88, em que se consagra que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, art.206).

Isso demonstra um total desrespeito à Carta Magna, conseqüentemente aos direitos conquistados pela população brasileira, visto que a educação é um direito social e subjetivo fundamental a todos os cidadãos, sendo ela indispensável para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Entendemos que é direito da criança a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o que se contrapõe ao plano de governo do atual presidente, uma vez que este defende, como proposta de governo a educação a distância, ignorando as condições de miséria de boa parte da população e o fato de que 73,5% dos alunos do ensino básico estudam em escolas públicas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, c2017) e suas famílias vivem em extrema pobreza, não tendo, com isso, condições de assegurar a educação a distância, visto que essa modalidade de ensino exige a supervisão dos pais e condições materiais para o seu desenvolvimento.

Essa realidade coloca em risco os programas educacionais ainda existentes, entre eles o PNME, pois não sabemos qual o futuro da escola pública brasileira, diante desse novo cenário que se configurou com o golpe de 2016 e se agravou após as eleições de 2018. O que temos em mente é que devemos resistir e lutar contra toda forma de opressão e desmonte do ensino público brasileiro - que vem sendo arquitetado nos últimos anos -, pois entendemos que a educação é um direito de todos, estando ela intimamente ligada ao princípio da dignidade humana.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa discorreu sobre o contexto histórico, as concepções e as bases legais da educação integral/em tempo integral no Brasil, a fim de compreender os fundamentos orientadores que sustentam o Novo Mais Educação, buscando, com isso, analisar os princípios basilares do PNME e sua concepção de educação em tempo integral, por meio de uma abordagem qualitativa, de cunho documental.

O primeiro exercício para compreensão do objeto de estudo se deu a partir das bases históricas da EI/ETI. Essa análise permitiu inferir que, na primeira metade do século, em 1920, começou a germinar a educação integral no país; nesse período, coexistiram movimentos, tendências e correntes políticas que discutiam a educação e defendiam a EI. Destacamos os católicos, os integralistas, os anarquistas e os liberais, os quais trouxeram grandes contribuições para o pensamento educacional brasileiro, especialmente para a EI, assim como embates desencadeados por essas vertentes de pensamento.

Embora houvesse tendências e correntes políticas que discutiam a educação integral, experiências de EI/ETI no Brasil só foram materializadas em 1950, com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro; posteriormente, encontramos experiências em alguns estados e municípios, na busca pela melhoria da qualidade da educação, como CEE, CIEPS, PROFIC, CAICs, CEUs, PEI, entre outros. Essa trajetória de experiências, contudo, se mostra descontínua no decorrer das décadas. Em nível nacional, a proposta de educação integral foi retomada em 2008 com o PME, substituído em 2016 pelo PNME.

No que se refere à base conceitual da EI, constatamos que a educação integral pode ser sintetizada como a formação desenvolvida nos múltiplos aspectos: cognitivo, social, afetivo, cultural, físico, estético, entre outros, podendo acontecer em tempo integral ou não; por sua vez, educação em tempo integral se refere à ampliação da jornada escolar, com duração igual ou superior a sete horas diárias, com o propósito de garantir aprendizagens, organização dos tempos e espaços escolares, podendo ser ou não para a educação integral.

Em relação às bases legais, o estudo revelou que, embora o direito à educação, à formação integral e ao tempo integral esteja preconizado nos marcos normativos brasileiros – como CF/1988, ECA/1990, LDB/1996, PNE I e II, Resolução nº 1/2012 e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica –, esse direito ainda não foi concretizado em sua plenitude, o que exige um conjunto de esforços do poder público e da sociedade, que envolvem recursos financeiros, infraestrutura, material pedagógico, formação

de professores, salários dignos e projeto pedagógico construído coletivamente nas escolas, de maneira que o legal se torne real.

Concernente ao PNME, verificamos que surgiu no cenário de mudanças políticas que afetaram drasticamente a educação e que se sustenta ideologicamente no discurso da educação integral com foco na ampliação da jornada escolar e na qualidade do fluxo escolar, por meio da melhoria da aprendizagem dos alunos. Para alcance desses ideais, estimula-se o reforço da aprendizagem do português e da matemática, que são medidos pelo sistema de monitoramento e pelo Ideb.

No que foi possível constatar quanto aos princípios basilares do PNME e sua concepção de educação em tempo integral, embora o Programa tenha se configurado no cenário nacional como uma política pública de ação indutora da educação integral, o mesmo desconsidera esse ideal, pois sua matriz formativa é reduzida à dimensão cognitiva de conteúdos curriculares relativos apenas à leitura e ao cálculo matemático, os quais são testados nas avaliações nacionais.

Nessa perspectiva, a ampliação do tempo escolar tem como objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos na leitura, escrita e cálculo; isso reforça uma visão instrumentalista da educação, em que a aprendizagem consiste na aquisição de informações. Assim, os alunos são “instruídos” e “ensinados” para que possam alcançar boas notas nas provas, testes e avaliação externas. Nesse ponto de vista, a qualidade da educação proposta pelo PNME está ligada a índices de desempenho escolar, o que não é suficiente para refletir ou determinar a qualidade da educação pública brasileira, conforme podemos inferir dos debates de diferentes estudiosos da temática, expostos nesta pesquisa.

Isso corrobora o entendimento de que os princípios basilares do PNME se apoiam em uma concepção liberal-pragmática de educação, para a qual o aspecto conteudista ganha um protagonismo maior do que o processo de formação integral, assentando-se em ideais meritocráticos, competitivos, de racionalidade e produtividade, dada a ênfase no Programa aos resultados do Ideb. Esse cenário demonstra uma lógica de educação que valoriza os índices de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas, cabendo a esta atender às diferenças individuais, sem, no entanto, questionar e refletir o contexto sociopolítico do aluno.

Essa lógica de valorização do rendimento é reforçada ainda mais com a criação do Sistema de Monitoramento (SIMEC), que tem como finalidade avaliar as habilidades básicas e essenciais dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e tem por objetivo atingir bons resultados nos sistemas nacionais de avaliação, fortalecendo uma

concepção de formação humana atrelada ao desenvolvimento econômico e o neoliberal, pois busca a seleção dos mais aptos às demandas do mercado e desconsidera o contexto sócio-histórico de formação do sujeito.

Tal modelo instituído de educação, ao aferir a proficiência dos alunos através de testes padronizados, fragiliza os processos democráticos dentro da escola, pois, quanto mais centralização e controle dos processos pedagógicos, menos relações democráticas, participação e autonomia, haja vista que as decisões e a organização dos processos educativos não são discutidos e construídos coletivamente; antes, são determinados fora das instituições escolares, sem levar em consideração a realidade socioeducacional dos estudantes.

Nessa relação, os professores são colocados à margem das definições do seu trabalho na escola, o qual passa a ser direcionado às avaliações externas, reduzindo seu poder de decisão e, por conseguinte, diminuindo sua autonomia, de maneira que os alunos sejam treinados para alcançar bons desempenhos e ainda reproduzir e obedecer às demandas do capital. Um ambiente que não gera participação e autonomia dos segmentos escolares não contribui para a democracia, a formação crítica e a emancipação dos sujeitos.

Outro aspecto que evidencia que a concepção de educação integral maculada pelo PNME tem por base o empobrecimento do papel da escola como espaço de democratização e de formação plena do sujeito é a retirada dos macrocampos Meio Ambiente, Direitos Humanos em Educação e Promoção da Saúde, assim como a exclusão de algumas atividades dos macrocampos Esporte/Lazer e Cultura/Artes. É negado às crianças e adolescentes, dessa maneira, o desenvolvimento de todas as suas dimensões, numa sociedade em que há necessidade de se alfabetizar digitalmente, de respeitar o meio ambiente, de atuar e modificar seu meio social, de discutir e viver situações de democracia, de formar para a tolerância e o respeito à diversidade.

Nessa linha de pensamento, não podemos esquecer que a escola deve ser um espaço privilegiado de formação para a cidadania, democratização, saúde, meio ambiente, e que desempenha papel fundamental na formação de valores, hábitos e estilos de vida. Por isso, ao ampliar sua jornada com atividades voltadas ao esporte, lazer, cultura e arte, meio ambiente, direitos humanos, entre outros, a instituição torna o espaço escolar mais atrativo e contribui para o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano; logo, também para a formação de sujeitos críticos e criativos, corresponsáveis pelos seus direitos, fortalecendo o papel privilegiado da escola: ensinar para a democracia.

Outro ponto relevante é o fato de o Programa desconsiderar o Decreto nº 6.253/2007, uma vez que permite a ampliação da jornada escolar mediante a complementação da carga

horária de cinco horas semanais, rompendo drasticamente com a concepção de tempo integral; isso demonstra que, embora o discurso seja o do tempo integral, contraditoriamente, a concepção de educação desta política é legitimar os processos de reconfiguração da educação ao modo de acumulação flexível do capitalismo.

Inferimos, assim, que o PNME coaduna com as diretrizes dos organismos internacionais que reproduzem uma matriz ideológica de EI/ETI atrelada ao neogerencialismo, rememorando o gerencialismo dos anos 1990, tendo em vista que o Programa se baseia numa visão de qualidade e melhoria de ensino pautada em dados estatísticos (do Ideb), coletados por meio de testes padronizados que verificam apenas a dimensão cognitiva, no recorte das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Outro aspecto a ser mencionado é o fato de a Portaria nº 1.144/2016 ressaltar que a reelaboração do Programa ocorreu devido a sua primeira versão não ter alcançado as metas do Ideb; contudo, o referido documento se omite ao não analisar diagnosticamente a realidade educacional brasileira, em fatores como o valor dos recursos destinados às escolas, suas estruturas físicas, pedagógicas e tecnológicas, valorização dos profissionais, dentre outros. É incoerente que uma escola seja considerada de educação integral se apresenta espaços precários, salas de aula lotadas, infraestruturas física e pedagógica insuficientes, bem como condições de trabalho e remuneração indignas.

É também curioso nessa situação que o governo federal use como base para substituição do Mais Educação um relatório de pesquisa desenvolvido pelo Banco Itaú Social, empresa do Terceiro Setor; esse documento se baseia apenas na avaliação da aprendizagem cognitiva dos alunos nas disciplinas Português e Matemática (medidos pelo Ideb) e nas taxas de abandono escolar, embora haja inúmeras outras pesquisas desenvolvidas em universidades que estudaram o PME, as quais foram desconsideradas nas análises do governo.

Os dados apresentados pelo banco reproduzem uma lógica de valorização do saber cognitivo, desconsiderando outros saberes importantes na formação do sujeito, balizadores da proposta de educação integral defendida pelo PME. Isso demonstra que as avaliações ignoram as diversidades de saberes e vivências culturais, logo se contradizem no ideal de formação multidimensional do ser.

Além disso, os dados do relatório não podem ser indicadores de desempenho escolar e parâmetro para se avaliar a evolução e resultados do PME, pois consistem em uma avaliação reduzida, não ampliada e nem integrada a outros indicadores sociais, que poderiam delinear um quadro mais fiel da questão educacional brasileira e do PME, revelando elementos que traduzem efetivamente a realidade das escolas públicas.

É preciso considerar que cada escola possui diferentes tipos de alunos, muitos deles carentes em vários aspectos (emocionais, físicos e/ou financeiros), o que se reflete em seu desempenho e, conseqüentemente, impacta na avaliação do Ideb. Nesse contexto, mesmo que a escola desenvolva um bom trabalho com seus alunos, pode não apresentar resultados considerados satisfatórios, uma vez que esses testes não incorporaram as influências advindas da família, da realidade socioeconômica e de outros aspectos de formação do sujeito.

Assim, a educação em tempo integral que tenha como propósito a indução da educação integral deve trabalhar as várias dimensões humanas, atreladas também à promoção de vivências educativas em espaços dignos e significativos para o processo de construção do conhecimento, o que só será alcançado com o aumento dos investimentos em educação pública e o efetivo acompanhamento das políticas públicas.

Desse modo, entendemos que é imprescindível o aporte de recursos regulares e suficientes à educação, pois não podemos conceber uma educação de qualidade, integral/em tempo integral, sem investir em condições físicas, recursos materiais, pedagógicos, qualificação e valorização dos professores. Nessa lógica, a luta da categoria vem sendo a de que se aumente o percentual de recursos destinados às instituições educacionais, oriundos do Produto Interno Bruto (PIB), uma demanda urgente no âmbito da educação pública.

No sentido contrário, todavia, o presidente Michel Temer aprovou, em 2016, a Emenda Constitucional 95, que congela os recursos destinados à educação, pelo período de 20 anos. Em função disso, o financiamento para a educação tende a ser ainda menor, corroborando para a inviabilização do cumprimento de várias das metas do PNE/2014, inclusive a meta 6, pois, sem recurso financeiro regular e suficiente, é inviável implementar efetivamente a educação em tempo integral, visto que qualquer direito social, seja saúde, lazer, alimentação ou educação, só se materializa associado às fontes regulares, estáveis e suficientes de recursos.

Vale ressaltar que a educação é um direito humano fundamental de todo cidadão, assegurado tanto internacional quanto nacionalmente. No Brasil, está consagrado na CF/1988, LDB/96 e ECA. Apesar da existência desses marcos referenciais, no entanto, ainda se constata um número significativo de crianças sem acesso à escola e a um ensino de qualidade e, menos ainda, a uma formação integral, o que evidencia o quadro alarmante de exclusão, evidenciando que o direito à educação ainda não foi universalizado em nosso país.

Entender as políticas de EI/ETI se faz necessário na atual conjuntura, para que possamos compreender a intencionalidade do PNME, suas concepções, organização e finalidades, para quem e por que foram criados. Embora os documentos de referência do

Programa reproduzam o discurso redentor da melhoria da educação brasileira, contraditoriamente, em sua essência, se revelam destituídos de uma concepção de educação crítica, criativa, emancipatória, transformadora, voltada para a formação integral do sujeito.

Os estudos desenvolvidos durante o mestrado e a discussão entre os autores que embasam esta pesquisa possibilitam um olhar mais aprofundado para a escola básica brasileira, permitindo perceber as reais intencionalidades do PNME, explícitas ou implícitas, assim como de outras políticas educacionais. Os teóricos também reforçam o entendimento de que a educação não deve se restringir à formação escolar, mas, deve contribuir para um desenvolvimento crítico e emancipatório, de forma que se possa problematizar a realidade vivida e compreender o contexto no qual estamos inseridos, formando sujeitos conscientes, que não se conformem cegamente ao modelo capitalista vigente, atuando na luta pelos seus direitos e na construção de uma sociedade com justiça social, paz e democracia.

Esse é o desafio que se impõe, mas que infelizmente o PNME não assumiu como seu compromisso, visto que se colocou à disposição de um projeto instrumental e pragmático de educação.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Plícia Mara de Negreiros Félix; LEITE, Ivonaldo Neres. Reformulação do Programa Mais Educação: o novo para mais ou para menos? In: SEMANA DE ESTUDOS, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS, 6., 2016, Pau dos Ferros. [Anais...] Pau dos Ferros: Editora Realize, 2016. Disponível em: [http://editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/TRABALHO\\_EV068\\_MD1\\_SA2\\_ID142\\_17112016171429.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/TRABALHO_EV068_MD1_SA2_ID142_17112016171429.pdf). Acesso em: 18 set. 2018.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe; SILVA, Jackson Ronie Sá. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, jul. 2009.

ALVES, Aliny Cristina Silva. **Gastos e custos do processo de implementação do ensino médio em tempo integral no Pará**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em Teses e Dissertações: meus tipos inesquecíveis – retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana M. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006. p. 25-44.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70262>. Acesso em: 26 jul. 2018.

AMBROSIO, Ubiratam D'. Formação de valores: um enfoque transdisciplinar. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 106-117.

ARAÚJO, Suêlde de; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a06.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2017.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 65, p. 3-10, maio 1988.

BADMINTON. In: TODA Matéria. 29 maio 2017. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/badminton/>. Acesso em: 17 jun. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e Revolução Francesa**. São Paulo: Ed. Unesp, 1996. (Encyclopaedia).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 20).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 21 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB [...] e dá outras providências. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm). Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. Decreto nº 631, de 12 de agosto de 1992. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 130, n. 155, p. 10993, 13 ago. 1992. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=13/08/1992>. Acesso em: 22 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016d. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm). Acesso em: 5 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. [...] institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 23 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category\\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&Itemid=30192). Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <http://anexos.datalegis.inf.br/arquivos/1240866.pdf>. Acesso em: 5 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category\\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**: documento orientador – adesão - versão I. Brasília, DF, 2016c. Disponível em: <http://comitedintegral-saopaulo.blogspot.com.br/2016/10/documento-orientador-novo-mais-educacao.html>. Acesso em: 28 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE/MEC n. 5, de 25 de outubro de 2016**. Brasília, DF, 2016b. 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. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a->

[informacao/institucional/legislacao/item/9575-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-5,-de-25-de-outubro-de-2016](http://informacao/institucional/legislacao/item/9575-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-5,-de-25-de-outubro-de-2016). Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação**: caderno de orientações pedagógicas - versão I. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf). Acesso em: 29 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf). Acesso em: 18 nov. 2017.

CANELAS, Glaydson Evandro da Silva. **Indicadores de qualidade social da educação profissional de nível médio na Escola Integrado**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016.

CARBONARI, Paulo César. Direitos humanos e educação integral: interfaces e desafios. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 222-234.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: uma discussão conceitual. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52581997000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000200003). Acesso em: 5 maio 2018.

CASTRO, Janine Mattar Pereira; SPERANDIO, Adriana. Mais tempo na escola: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar na rede estadual de ensino do Espírito Santo (ES). In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002a.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral: educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 1-15, 2002b.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 Esp., p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em: 29 set. 2016.

CHAGAS, Marcos Antônio M. das; SILVA, Rosemaria J. Viera; SOUZA, Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa, PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação Integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. Educação integral e Integralismo nos anos 30: a vez e a voz dos periódicos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., Londrina, 2005. [Anais...] Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S23.R.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 241-258, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200012). Acesso em: 20 maio 2018.

CORRÊA, Izete Magno; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de. As políticas neoliberais na América Latina e suas implicações no Programas Educacionais no Brasil: o caso do Programa Escola Ativa. In: OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de. **A lógica de programas na política educacional brasileira e paraense**: uma agenda de estudos. Belém, PA: Cromos, 2015. p. 51-72.

COSTA, Claudio Nascimento. **O Projeto Escola de Tempo Integral no Pará**: caso da Escola Miriti. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2015.

COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) e os desafios da autonomia e da qualidade do Ensino. In: OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de. **A lógica de programas na política educacional brasileira e paraense**: uma agenda de estudos. Belém, PA: Cromos, 2015. p. 51-72.

CURY, Carlos Roberto. **Ideologia e Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

DAMASCENO, Alberto; SANTOS, Émina. **Esperança tardia**: trajetórias das políticas educacionais e planejamento da educação no Brasil. Belém, PA: Estudos Amazônicos, 2017.

DILMA Rousseff: primeira mulher a ser eleita presidente no Brasil, Dilma sofreu impeachment no Congresso... In: ÉPOCA. 30 jun. 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/tudo-sobre/noticia/2016/06/dilma-rousseff.html>. Acesso em: 19 jun. 2018.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

ERNANI, Cesar de Freitas; PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

FACHIN, Odilia. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denize Triento. Escola pública em tempo integral: o Profic na rede estadual de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, fev. 1991.

FLORESTA, Leila. O Projeto de Educação Integral: a experiência de Paul Robin em “Cempius”. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 8, n. 8, p. 121-134, 2007.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 59-69.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CARDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012b. p. 266-274.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Politécnica. In: CARDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012a. p. 274-281.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SAVANI, Dermeval. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados; HISTERDBR, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalista. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, supl., p. 67-82, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório de avaliação econômica e estudos qualitativos: o Programa Mais Educação**, Ministério da Educação. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2015. (Avaliação econômica de projetos sociais). Disponível em: [http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/relat\\_Mais\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_COMPLETO\\_20151118.pdf](http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/relat_Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o_COMPLETO_20151118.pdf). Acesso em: 15 out. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, v. 4).

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional no liberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A procura da igualdade: 10 anos de política educacional no Brasil. In: SANDER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberalismo no Brasil:** Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Fracso Brasil, 2013. p. 253-263.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, Jaime. Educação Integral: regatando os elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2, jul./dez. 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere.** Ed. e trad.: Carlos Nelson Coutinho; co-ed.: Luiz Henriques e Marcos Aurelio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, n. 2, jul./dez. 2006.

HELENE, Otaviano. Educação e desigualdade. In: BRASIL de Fato. 4 ago. 2011. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/node/7045/>. Acesso em: 5 dez. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua:** Educação 2016. c2017. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101434\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101434_informativo.pdf). Acesso em: 8 set. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica:** resultados e metas. Brasília, DF, [2016]. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=3175828>. Acesso em: 21 jun. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação:** 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/06/relatc3b3rio-do-2o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-pne-2018.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2018.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia:** a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pessoa de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Questões da nossa época, v. 41).

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**: as diferentes questões. Lisboa, Portugal: Editorial Avante!; Moscou, União Soviética: Edições Progresso, 1982. Escrito em agosto de 1866. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 30 set. 2018.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009. p. 53-68.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Pressupostos e perspectivas para a escola de tempo integral. **educação&participação**. 21 nov. [2017]. Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/materiais/pressupostos-e-perspectivas-para-escola-de-tempo-integral/>. Acesso em: 18 set. 2018.

MENDONÇA, Patricia Moulin. **O direito à educação em questão**: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MENEZES, Jaileila de Araújo; COSTA, Mônica Rodrigues. Desafios para a pesquisa: o campo-tema movimento Hip-Hop. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 457-465, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n3/v22n3a06.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009. p. 69-87.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MÓL, Saraa César; MACIEL, Cosme Leonardo Almeida; MARTINS, Flávia Silva. Educação integral e(m) tempo integral: o Programa “Novo” Mais Educação e sua concepção de formação humana. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. [Anais...] São Luís: UFMA, 2017.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria. CIEP: escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

MORAES, José Damiro. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009.

NOVAES, Ivan Luiz; FIALHO, Nadia Hage. Descentralização educacional: características e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 3, p. 585-602, set./dez. 2010.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepções e realização de uma experiência integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

OBSERVATÓRIO do PNE. c2013. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 21 jun. 2018.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro; SANTOS, Áurea Andrezza Silva. O Programa Mais Educação Integral: desafios para o currículo escolar. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 142-161, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC/Rio, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 21 jan. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009.

PEGORER, Valter. **Educação Integral: um sonho possível e de realização necessária**. São Paulo: Textonovo, 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O custo de uma educação de qualidade. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 57-80.

RAMOS, Marise. Escola Unitária. In: CARDART, Roseli Salette et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 343-349.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em Direitos Humanos: rumo a uma perspectiva global**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação**. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.

- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2011.
- SANTOS, Áurea Andrezza Silva. **Gestão Pedagógica do programa Mais Educação: um olhar a partir da experiência da escola Teodora Bentes**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2013.
- SANTOS, Terezinha. A crise atual do capital na conformação do estado contemporâneo e gestão da educação. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 18, n. esp., jul. 2014. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/2740>. Acesso em: 17 jul. 2018.
- SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 99).
- SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsia e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.
- SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. Noções de competência: possíveis evidências. **Revista Educação por Escrito**, v. 2, n. 2, jan. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/9190/7463>. Acesso em: 17 jun. 2018.
- SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.
- SILVA, Paulo Aparecido Dias da. Omnilateralidade e as concepções burguesas de educação integral. **HISTEDBR Online**, Campinas, n. 65, p. 218-227, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642706/10185>. Acesso em: 17 nov. 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia e da política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional no liberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 67-88.
- SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-38.
- SOUSA, Luisete do Espírito Santo. A educação integral/de tempo integral: natureza, caracterização e produção escrita das concepções político-ideológicas do Programa Mais Educação. **Comunicações**, n. 1, p. 775-789, out. 2015.

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. **Políticas de ampliação da jornada escolar: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA.** Dissertação (Mestrado) – Programa da Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016.

TAVARES, Breitner. Geração hip-hop e a construção do imaginário na periferia do Distrito Federal. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v25n2/08.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral. In: \_\_\_\_\_. **Unirio.** c2011. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/historico>. Acesso em: 23 out. 2018.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-35.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de Transição: (1985-1995).** São Paulo: Plano, 2000.